



**CRISTINA ISABEL DE
FREITAS DUARTE
NÓBREGA**

**RECONSTRUÇÃO DO LUGAR SOCIAL
DOS ALUNOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
Ano 2010

**CRISTINA ISABEL DE
FREITAS DUARTE
NÓBREGA**

**RECONSTRUÇÃO DO LUGAR SOCIAL
DOS ALUNOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização de Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

A todos os mais pequenos.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Luísa Zuzarte Cortesão
professora catedrática (Emérita) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A nossa gratidão aos participantes nesta viagem pela investigação, sobretudo aos parceiros de projecto – os rapazes que me acolheram na sua realidade e partilharam os seus sonhos e angústias e à Rosinha que me levou pela mão em viagens doces pelas realidades amargas dos invisíveis.

Aos amigos e família, por toda a ajuda e compreensão.

Aos que se cruzaram comigo neste curto segmento de vida e me tornaram no que hoje sou.

Ao Paulo. Sem mais quaisquer palavras.

palavras-chave

Exclusão, desigualdades escolares, relações de poder, conscientização, participação, *ser mais*

resumo

O insucesso escolar é tido como resultado de uma incapacidade de atingir os patamares definidos por uma escola assente num código elaborado. Mais do que um fracasso escolar, o insucesso adquire contornos de exclusão social na qual a escola não passa incólume. A experiência vivida pelos alunos sucessivamente remetidos para corredores de insucesso e exclusão constituiu um ponto de partida para uma reflexão sobre as relações de poder e as desigualdades sociais e escolares.

Este trabalho nasce das inquietações que se avolumavam dentro de nós próprios no exercício da profissão docente e pretende fazer eco das vozes de um grupo de dez alunos de um Curso de Educação e Formação de Reparador Instalador de Computadores, na Escola Secundária de Santa Maria da Feira. Numa aproximação à metodologia da Investigação-Acção Participativa, pretendeu-se transformar aqueles que em outras circunstâncias de investigação são objectos de estudo, em sujeitos capazes de tomar consciência dos determinismos que os condicionam. Pretende-se que se tornem actores sociais e agentes da sua própria mudança, reconstruindo o seu lugar social onde inscrevam um significado de vida e a participação na construção do colectivo.

keywords

Exclusion, educational inequality, power relations, critical consciousness, participation, *be more*

abstract

School failure is seen as an inability of getting the levels required by a school based on an elaborated linguistic code. More than a simple school failure, it is a social exclusion in which school does not pass unscathed.

The experience of the students successively sent to the corridors of failure and exclusion was a starting point for a reflection about power relations and social and school inequalities.

This work arises from concerns that swelled within ourselves in the exercise of the teaching profession and seeks to echo the voices of a group of ten students of the Computer Repair and Installer Course of Education and Training, at Santa Maria da Feira's High School.

Approaching to the Participatory Action-Research methodology, it was intended to transform those who, in other circumstances, are the theme of case study, in individuals able of becoming aware of the determinisms and, as social actors, rebuild a place where they get a meaning of life and participation in building the collective.

“Por natureza, os homens são próximos; a educação é que os afasta.”

Confúcio

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
-----------------	---

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução	15
1. SER OU NÃO SER: UMA QUESTÃO DE EXCLUSÃO.....	15
1.1. A propriedade multiplicativa da exclusão.....	16
2. UM OLHAR SOBRE A ESCOLA COMO PALCO SOCIAL DE DESIGUALDADES	16
2.1. A promessa da igualdade.....	17
2.2. A desigualdade que vem de fora.....	18
2.3. A desigualdade que cresce dentro.....	18
2.3.1. O ensino profissional: <i>ser menos</i> dentro da escola de todos.....	20
2.3.1.1. Turmas CEF – a gaveta do <i>refugio</i> social na escola.....	21
3. INSUCESSO ESCOLAR: A MARCA VISÍVEL DA EXCLUSÃO ESCOLAR.....	21
3.1. A desvantagem sócio/económica como factor de insucesso.....	22
3.2. Desigualdade de códigos linguísticos: A escola reproduz, não traduz.....	23
3.3. O insucesso escolar: experiência de exclusão... ..	25
4. RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA.....	26
4.1. Um laivo de utopia: o oprimido como alavanca de mudança.....	27
4.1.1. Mas... (cauteladas sobre a utopia)	27
4.2. Contracultura escolar: a indisciplina como mecanismo de (contra)poder.....	28
4.3. A indisciplina como potencial de mudança.....	29
4.4. A certificação como meta escolar.....	29
5. DO INDIVIDUAL PARA O COLECTIVO: A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO RESPOSTA ÀS DESIGUALDADES.....	30
5.1. A participação como condição da comunidade.....	31
5.1.1. Limites à participação na construção colectiva da comunidade escolar.....	32

CAPÍTULO II – PRECAUÇÕES E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Introdução.....	37
1. A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO PARTICIPATIVA COMO PROPOSTA INCLUSIVA E TRANSGRESSIVA.....	37
1.1. Caminhando entre conhecimento e acção.....	39

1.2. A investigação-acção participativa em contexto educativo	39
1.3. A consciência como possibilidade de reconstrução da identidade e factor de mudança.....	40
2. CONCRETIZANDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	41
2.1. Contextos: o grupo, a família e a comunidade.....	42
2.1.1. Contexto de observação.....	43
2.2. Questões iniciais e objectivos de investigação.....	43
2.3. Procedimentos e instrumentos utilizados.....	44
2.3.1. Entrada no terreno.....	45
2.3.2. Processo de escuta.....	45
2.3.3. Instrumentos expressivos.....	46
2.3.3.1. Orçamento do tempo.....	46
2.3.3.2. Metáfora do rio.....	47
2.3.3.3. Círculo de amigos.....	47
2.3.4. Tratamento dos dados.....	47
2.4. Desafios e constrangimentos éticos - de professora a investigadora	48

CAPÍTULO III – ECOS DAS VOZES DOS ACTORES SOCIAIS

Introdução.....	53
1. MARCAS DE EXCLUSÃO E DOMINAÇÃO.....	53
1.1. O peso de um rótulo: <i>Os outros é que fazem com que sejamos diferentes</i>	53
1.1.2. As questões do código: <i>Não percebi nadinha, nadinha do que ela disse</i>	54
1.2. O sentido negativo da retenção: <i>Vim para este curso porque reprovei</i>	55
1.2.1. Condição inferior inata: <i>O CEF é para burros</i>	55
1.3. Ensino sem sentido e trabalho inútil: <i>É uma perda de tempo</i>	56
1.3.1. O valor da escola reduzido à certificação: <i>Não queremos nada da escola</i>	57
1.4. Contributo das relações pedagógicas para o <i>ser menos: Tratam-nos mal</i>	58
1.4.1. A importância dos afectos: <i>Ela gosta muito de nós</i>	59
1.5. Necessidade de espaços de escuta e participação: <i>Engolimos o que eles dizem e calamos</i>	61
2. MARCAS DE RESISTÊNCIA	62
2.1. Violência como forma de manter a dignidade: <i>Não vamos ser assim tão maltratados</i>	62
2.1.1. Sinais de uma contracultura escolar.....	63

CAPÍTULO IV – DESENHANDO POSSIBILIDADES DE ACÇÃO

Introdução.....	67
1. RECONSTRUINDO O LUGAR SOCIAL: A EXPOSIÇÃO NA ESCOLA.....	67
2. A VOZ DOS ALUNOS NA UNIVERSIDADE.....	69
3. A CAMINHO DA CONSCIENTIZAÇÃO.....	70
4. FIOS SOLTOS – ALINHAVANDO FUTUROS.....	71
4.1. Ideias por acontecer.....	72
4.2. Nova abordagem teórica: Oprimidos ou opressores?	74
4.3. Outra abordagem teórica: A qualidade da participação na escola.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia	83
Webgrafia.....	87
Legislação.....	89
Outros documentos.....	90

ANEXOS

Anexo 1 – Transcrições.....	93
Anexo 2 – Notas de Campo/Memorandos.....	131
Anexo 3 – Quadros e Gráficos.....	151
Anexo 4 – Codificação.....	159
Anexo 5 – Instrumentos expressivos: Orçamento do tempo.....	171
Anexo 6 – Instrumentos expressivos: Metáfora do rio.....	183
Anexo 7 – Instrumentos expressivos: Círculo de amigos.....	195
Anexo 8 – Actividades – Registos fotográficos.....	201
Anexo 9 – Documentos: Consentimento informado/autorizações.....	211

INTRODUÇÃO

Sempre julgámos privilegiada a profissão de professor por reconhecermos que a escola é uma *pequena sociedade*, uma teia de múltiplas ligações possíveis que permite que cada elemento se desenvolva e tenha espaço para potenciar as suas aptidões, gostos e diferenças. Esta rentabilização de recursos humanos exige uma perspectiva colaborativa, um paradigma educacional inclusivo e corresponde à visão de uma escola como “espaço de utilidade social” (Santos, 2007: 20 e 52), “produtora de relações sociais” (Correia, *in* Rodrigues, 2003:53).

Nesta teia há elementos que parecem não condizer com os valores e objectivos da escola. São alunos que não atingem os patamares de sucesso estabelecidos e a quem a instituição parece ter dificuldade em reconhecer valor social. Estes serão os alunos *difíceis*, que os professores temem e que a escola tolera por obrigação. Ou se retraem e silenciam, ou persistem em lutas inconsequentes contra a lógica que lhes pretendem impor.

O Sistema Escolar propõe algumas alternativas que, à luz de uma intenção inclusiva, na expectativa de produzir sucesso, remetem estes alunos para gavetas que configuram, no fundo, uma exclusão legalizada. Pensamos ser o caso dos Cursos de Educação e Formação (CEFs) que suscitaram a nossa atenção por, na sua generalidade, agruparem sujeitos com percursos de sucessivos fracassos, representados colectivamente como sujeitos sociais de menor valor, que abalam o equilíbrio das escolas.

Este trabalho foi realizado na modalidade de Projecto no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização de Educação Social e Intervenção Comunitária. Nasceu da vontade de reinterpretar a nossa profissão e reconstruir o nosso lugar nas teias por onde nos movemos. Propusemo-nos ouvir aqueles que habitam um lugar de desconforto social, ensaiando alguns passos na metodologia da Investigação-Ação Participativa (IAP), escutando um grupo de dez alunos de um CEF. Tentaremos deslindar o peso de exclusão a que a experiência do insucesso conduz, procurando vias inclusivas que o minimizem. Procuraremos fazer eco das suas vozes, contribuindo modestamente para a construção de novas ligações dentro dessa trama, ou estender fios para outras teias, para que seja possível encontrar novos pontos de ligação colectivamente válidos.

No primeiro capítulo do nosso trabalho, introduziremos a questão das representações sociais como condicionante da construção das identidades e a inevitabilidade da exclusão na sociedade estratificada. Situaremos a abordagem das desigualdades na escola no campo da Sociologia aludindo aos diferentes paradigmas que são base de análise dessa problemática. Incidiremos a nossa reflexão sobre o insucesso escolar cuja prevalência nos estratos populares resultará da condição inferior de dominação social e das diferenças dos códigos restritos que se distanciam do código elaborado predominante nos discursos da escola. Discutiremos as relações de poder na escola, considerando algumas limitações à ideia dos alunos dos CEFs como grupo dominado. Iluminados por Paulo Freire, reflectiremos sobre o potencial de mudança do *oprimido*, e em que medida consideramos que os comportamentos contra a escola revelam uma *pré-consciência* crítica que deve ser potenciada e conduzida a uma participação e exercício de cidadania socialmente significativos. Apontaremos os limites que a escola parece impor à participação dos alunos com percursos de insucesso.

No segundo capítulo, daremos conta das nossas opções metodológicas, salientando a mais-valia da IAP em contextos de desvantagem social, como processo de uma tomada de consciência mais profunda, incentivadora de mudança. Mais do que um instrumento para atingir um fim, a IAP é, ela própria, uma experiência inclusiva.

No capítulo três, tentaremos fazer eco das vozes escutadas, procurando reflectir a realidade de intervenção à luz do enquadramento teórico que apresentámos na primeira parte.

Numa quarta parte, apontaremos os sinais de mudança produzidos pelo projecto e deixaremos alguns *fios soltos* que poderão merecer um regresso ao terreno, implementando novas intervenções.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

Neste capítulo tentaremos aconchegar as ideias onde inscrevemos as nossas inquietações de investigação, compondo um suporte que legitime cientificamente o desenvolvimento do projecto de IAP. Reflectiremos sobre a influência das representações sociais dominantes na construção da auto-imagem, enquadraremos o insucesso escolar na questão das desigualdades e nas relações de dominação, e advogaremos o potencial de mudança dos grupos oprimidos como forma de recuperação de um lugar social.

1. SER OU NÃO SER: UMA QUESTÃO DE EXCLUSÃO

É difícil, senão mesmo impossível, conceber uma sociedade totalmente inclusiva. A exclusão deriva da própria existência do social onde grupos se ajustam em relações de dominação e poder. A luta pela sobrevivência e pelos bens disponíveis serão a marca ancestral que incita cada Homem a procurar o domínio. A demarcação de fronteiras, de classificação e normalização são marcas presentes em toda a concepção/intervenção humana originando hierarquias e divisões. Os grupos tendem a organizar-se mediante “representações normalizantes” que estipulam modelos normativos do que é *bem, belo, conveniente* ou *competitivo* (Xiberras,1993:28) e que são fortemente determinadas pelos grupos dominantes. O desvio aos padrões de normalidade tenderão a existir podendo conduzir a processos de exclusão quando não são reconhecidas a um sujeito ou grupo características semelhantes às dos seus pares.

A própria construção da identidade - do *ser* – é um processo de exclusão na medida em que se faz em relação ao que não se é (Silva,2000). Podemos afirmar-nos iguais ou diferentes do outro e, como tal, incluímo-lo ou excluimo-lo das referências da nossa construção identitária. Contudo, a identidade assenta mais em sistemas de representação socialmente definidos do que numa escolha livre e individual. Wilkinson e Pickett (2010:77-78) afirmam:

“A posição que ocupamos na hierarquia social afecta a visão que temos de quem pertence ou não ao nosso grupo (...) e afecta a capacidade de nos identificarmos e simpatizarmos com outras pessoas”.

A exclusão instaura-se graças à produção destas representações que consagram estereótipos e alimentam preconceitos que restringem as identidades (Jodelet).

Xiberras (1993:30) menciona que o próprio indivíduo, perante a pressão social dos grupos em seu redor, é obrigado a aderir a uma imagem de si próprio, a partir de um protótipo estipulado. O sentimento da incapacidade de alcançar esse modelo pode gerar um processo de auto-exclusão. A construção de cada Homem, da forma como se representa no mundo, é fortemente condicionada pelo modo como é encaixado em sistemas de representação definidos pelas estruturas mais dominadoras da sociedade. A exclusão acontece, assim, num universo de desigualdades.

Judith Butler (*in* Silva, 2000:97) refere que a identidade está ligada a estruturas discursivas, e que há um grau de performatividade na sua construção. Assim, uma afirmação adjectivada referente a um actor ou grupo social, quando proferida por grupos dominantes, adquire um estatuto de significação que se assume facilmente como um estereótipo. No entanto, a identidade não é fixa nem estável e, como construção, ela admitirá reconstrução. Servem estas considerações para sublinhar que qualquer projecto centrado em um grupo fragilizado deve compreender as representações que determinam o entendimento que os actores fazem de si, investindo em novos discursos que cancelem os clichés socialmente montados, acreditando que a reestruturação das relações sociais é possível desde que os grupos mudem as representações de si próprios.

1.1. A propriedade multiplicativa da exclusão

Não denominaremos de *exclusão* uma circunstância episódica em que um sujeito se veja minorizado em qualquer dimensão da vida social. A exclusão parece-nos implicar um **processo** em que características físicas ou comportamentais (condicionadas por questões económicas ou culturais) acabem por ser naturalmente sentenciadas pela comunidade em que o sujeito se insere, como desenquadradas do que ela considera ser a *norma*, condicionando ou bloqueando a acção do sujeito, como co-construtor da História comum.

Costa (1998:14) refere que “o exercício pleno da cidadania implica e traduz-se no acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos”, identificando cinco domínios: social, económico, institucional, territorial e referências simbólicas. Vemos estes cinco domínios como espaços distintos, mas interdependentes, onde o actor constrói a sua existência. Os limites de “normalidade” existem, assim, a vários níveis, e uma situação de exclusão num deles pode desencadear processos de exclusão noutra. Segundo o mesmo autor (*idem*:17), “a perda de identidade social, de auto-estima, de auto-confiança, de perspectivas de futuro, de capacidade de iniciativa, de motivações, do sentido de pertença à sociedade” são perdas de **referências simbólicas** que acentuam a exclusão de um indivíduo. Parece-nos que esta circunstância representa, em suma, uma auto-exclusão, a anulação ou ofuscação da imagem de si próprio, aprisionado pelas representações colectivas induzidas pelas estruturas dominantes num dos outros sistemas sociais básicos (social, económico, institucional, territorial).

Interessa-nos reter, aqui, a ideia de que a exclusão tende a ser produtora de mais exclusão, proporcionando uma experiência individual de interiorização de uma condição de inferioridade e distanciando o sujeito dos grupos com poder de influência sobre os destinos comuns.

2. UM OLHAR SOBRE A ESCOLA COMO PALCO SOCIAL DE DESIGUALDADES

Sendo a escola uma instituição socialmente construída, ela incorpora desigualdade, “uma vez que, no ensino, os “actores” são actores sociais que trazem consigo os símbolos e as directrizes que os identificam como pertencentes a sectores diferentes da sociedade”

(Worsley,1993:242). O olhar das ciências sociais sobre as desigualdades não se fez sempre pela mesma perspectiva e, conseqüentemente, as propostas de resposta não foram as mesmas.

De uma perspectiva biológica que ignorava a influência do ambiente no desenvolvimento da criança, até a compreensão das relações do indivíduo com o meio pela perspectiva de Piaget ou o modelo ecológico de Bronfenbrenner (*in* Madeira,1994), o entendimento das desvantagens escolares era, sobretudo, alvo de estudos da psicologia até à primeira metade do século passado.

A Sociologia da Educação desenvolveu outros olhares focada na compreensão e desocultação dos mecanismos sociais que determinam as tensões vividas na escola. A inauguração desta problemática decorre do carácter obrigatório da escolaridade que leva à escola todas as categorias sociais. Se inicialmente a desigualdade se reportava ao acesso, a massificação releva o insucesso escolar como o sinal claro da desigualdade face aos objectivos da escola.

Nos próximos capítulos, aproximar-nos-emos dos paradigmas que têm determinado a visão sociológica do fenómeno das desigualdades escolares.

2.1. A promessa da igualdade

A visão optimista do Paradigma do Consenso entendia a sociedade como um conjunto de pessoas e grupos unidos por valores comuns tendendo para a estabilidade. A base da coesão assentava na expectativa de que os conflitos se resolviam por processos integrativos, gerando um consenso espontâneo. As principais linhas teóricas¹ que se apoiaram neste paradigma concebiam a sociedade como um organismo. A interdependência dos elementos que se articulam em harmonia ilustra o pensamento de Parsons que via as desigualdades, no momento de saída da escola, como “funcionais para a sociedade como um todo” (Sebastião,2009:37), resultantes de critérios de valorização comuns e, portanto, consensuais e justos. Esclarecendo o título deste subcapítulo, a igualdade esperada seria a de oportunidades pois as desigualdades seriam socialmente inevitáveis e consensuais, respondendo, segundo Durkheim, à divisão do trabalho (Gomes,1985:25). A mudança social resultaria da adaptação do sistema a factores que lhe são externos, tendendo sempre para o equilíbrio.

A escola, como agente de socialização e de controlo social, permitia a preparação dos indivíduos para a sua harmoniosa integração dentro das regras, crenças e valores da sociedade onde nasceram. A mobilidade social, assente no mérito e na rentabilização das capacidades ao serviço do progresso e desenvolvimento social, compunha o sonho da escola democrática sob o qual assentava o pensamento sociológico sobre a escola como unidade de coesão, durante a década de 60. Este optimismo criava a expectativa de que a influência do *background* familiar poderia ser colmatada por uma carreira profissional catapultada pelo reconhecimento escolar de

¹ Alguns dos autores que desenvolveram reflexões dentro destas linhas (Evolucionismo, Funcionalismo) foram Durkheim, Spencer e Parsons.

talentos e aptidões. Esperava-se a eficácia da escola no combate à exclusão social (Araújo *et al.*,1998:99).

2.2. A desigualdade que vem de fora

A década de 70 imprimiu às reflexões da Sociologia da Educação as contradições da escola democrática, constatando a vantagem das classes favorecidas e a falência da expectativa de mobilidade social pela via da escolarização. Este olhar pessimista assentou num novo Paradigma - do Conflito, em que a sociedade é vista como um conjunto de grupos em contínuo conflito, onde uns estabelecem dominação sobre outros. A adesão aos valores dominantes resultará não de um consenso socialmente bem digerido mas de um consenso imposto que gera uma coesão social tensa. Esta perspectiva do Conflito tem por base a ideologia Marxista que vê a luta de classes como base da construção da História (Gomes,1985:33). A mudança social resultará, desta forma, da redistribuição do poder gerada pelo conflito.

A escola é estudada como um agente conservador, instrumento social de dominação dissimulada que reproduz a ordem e o poder estabelecido. A missão da escola parece ser apenas a de educar para o fracasso, inculcando nos mais fracos a ideia de que merecem ocupar os lugares menos prestigiados da sociedade, baseada em “critérios falsamente objectivos, como o QI e as notas” (*idem*:39).

A abordagem das desigualdades escolares sob este paradigma enfatiza as tensões e oposições entre professores e alunos (*idem*:56), resultantes da convivência forçada entre diferentes proveniências culturais. Aprofundaremos, posteriormente, esta questão, aludindo aos dois códigos em confronto na escola.

2.3. A desigualdade que cresce dentro

Não há nada a fazer.

Este *nada* faz parte do problema. E de que maneira!

Daniel Pennac

Tanto a visão da Psicologia que faz a culpa residir nas próprias capacidades e aptidões da criança como as explicações da Sociologia da Educação, explicando o insucesso escolar pelo *handicap* socioeconómico e *handicap* sociocultural que distanciam alguns alunos dos discursos da escola (Cortesão, *in* Rodrigues,2003:66; Mendes e Seixas,1994:114; Rangel,1994:9 e Sebastião,2009:59), tendem a direccionar as razões do insucesso para factores que ultrapassam o controlo da escola: factores biológicos inatos, de motivação ou sócio-culturais. A oportunidade de mudança e esperança no potencial inclusivo da escola desaguou numa imensa ilusão que facilmente desmoraliza as classes menos favorecidas (Worsley,1993:261), mas – pensamos - também os agentes educativos, incorporando a ideia de uma escola que nada pode fazer. Contudo, esta inocência tem vindo a ser desmistificada.

Como construção social, a escola é, naturalmente, exclusiva e avoluma desigualdades. Começemos por focar dois aspectos que, à partida, nos parecem reveladores:

1. Pela dominação implícita no próprio acto educativo;

Resgatemos a definição de Durkheim (2001:49-53) que salientava a educação como acção de um grupo de adultos sobre um grupo de crianças, com o objectivo de socialização. Só por si, descobrimos nesta definição alguns prenúncios de dominação e exclusão: uma acção de um grupo sobre outro implica, à partida, uma relação vertical onde alguém exerce domínio sobre outrem; essa relação é ampliada pela diferença geracional que coloca, culturalmente, a criança no extremo inferior. Ainda nos questionamos: se um grupo exerce acção com o objectivo de socialização, de que grupo se trata e que conteúdos pretende transmitir como fundamento da sociedade? Neste caso, valores e saberes de outros grupos ficam privados do exercício dessa acção? O próprio acto educativo pode conter, em si mesmo, tanto a promessa de integração harmoniosa no espaço social amplo, como desequilíbrios que resultam de relações de dominação e de distâncias sociais difíceis de transpor.

2. Porque é selectiva.

Na lógica da estratificação social, a escola é o agente que procede a uma primeira filtragem, com repercussão no prosseguimento da vida social dos indivíduos.

Na década de 80, a “Nova Sociologia da Educação” vem propor um olhar para o conteúdo da educação e o funcionamento interno da escola (Gomes,1985:40-41), destrinchando duas etapas de selecção feitas pela escola: a escolha dos conteúdos da cultura a integrar o currículo e a distribuição do conhecimento aos estudantes. As desigualdades produzem-se internamente por uma “engenharia curricular” que classificou os alunos em categorias diversas no interior da escola (currículos alternativos, apoios pedagógicos acrescidos, CEFs). Num contexto em que a referência continua a ser o currículo nobre, esta classificação “é geradora de novas modalidades de exclusão escolar, mais doces, silenciosas e flexíveis” (Correia *in* Rodrigues,2003:47).

Já Parsons (Sebastião,2009:31) diferenciava a existência de desigualdades sociais dos processos de diferenciação operados no interior do sistema escolar. A selecção que a escola opera não se rege, no entanto, pela justiça que a escola democrática esperava. Quaisquer que sejam as desigualdades de origem (de ordem social, económica, cultural, biológica), na escola, transformam-se, provavelmente, em desigualdades escolares (Dubet,2003). Há, assim, um prolongamento da condição vulnerável que encontra barreiras de outra ordem no espaço escolar tornando a escola protagonista “na separação cada vez maior entre classes sociais” (Gatto,2003:42).

Parece-nos que, ao impor modelos de organização pedagógica e padrões culturais homogéneos, a escola pode não ter intencionalidade de excluir, mas, ao abster-se de contrariar as condições de inferioridade criadas, em grande parte, pela imposição de códigos elaborados, torna-se cúmplice de processos de exclusão mais abrangentes. Trata-se, segundo Correia (*in* Rodrigues,2003:46), de uma “atitude de profunda indiferença relativamente à desigualdade social”. Rangel (1994) refere alguns estudos feitos no sentido de demonstrar que “o sistema escolar pode ter um papel nas desigualdades de sucesso”. Julgamos, assim, que a escola tem um

papel activo nos processos de exclusão, vincando-se o facto de se aliar a outras fragilidades e processos de exclusão sociais. Colocamo-nos a par de Correia (*in* Rodrigues,2003:53) no “reconhecimento de que, hoje, a escola é parte integrante dos problemas sociais que ela se propõe resolver”. Barroso (*in* Rodrigues,2003:27), falando da “inclusão exclusiva”, aponta as múltiplas formas de exclusão fabricadas pela escola resumindo em quatro modalidades:

1. “- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;”

Há escolas que concentram os alunos mais favorecidos, através de “mecanismos informais de selecção” denunciados nos rankings apresentados anualmente, pondo em causa a igualdade de oportunidades. (Dubet,2003 e Sebastião,2009:267)

2. “- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro;”

O abandono escolar leva ao limite a incapacidade inclusiva da escola.

3. “- A escola exclui “incluindo”;”

Esta parece-nos ser a modalidade mais perversa de exclusão, uma vez que a escola apresenta soluções aparentemente generosas, transformando a sua culpa na frustração e fracasso do aluno. Relevaremos este aspecto contextualizando os CEFs como categoria de ensino inferior.

4. “- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”.

Os alunos deixam de reconhecer sentido e utilidade social à escola. No âmbito deste trabalho, salientaremos este ponto, sublinhando a redução da importância da escola à certificação.

Exploraremos, então, estas duas últimas formas de exclusão escolar.

2.3.1. O ensino profissional: *ser menos dentro da escola de todos*

A alteração dos públicos escolares, resultantes da massificação escolar, revelou, segundo Roldão (*in* Rodrigues,2003:155), a necessidade de diferenciação curricular. Uma das medidas de diferenciação é a introdução de maior pendor prático, de cariz profissionalizante. A lógica do agrupamento de alunos na diferenciação curricular faz-se, no entanto, a partir das diferenças de partida e não pelos objectivos uniformes de chegada (*ibidem*). Este reforço da diferença parece-nos estigmatizante e inconsequente perante os objectivos democráticos de uma (mesma) escola para todos.

Efectivamente, nas representações colectivas, “a rede primária profissional surge afectada de um coeficiente de menor valor”. (Clavel,2004:106), “uma conotação com as carreiras desvalorizadas” (Prost, *in* Dubet,2003) havendo a co-existência de dois tipos de escolarização: um “nobre” para aqueles que desejam aceder à universidade e outro “dominantemente profissional” com a finalidade de entrada rápida na vida activa dirigida aos alunos mais fracos (Clavel,2004:106; Dubet,2003 e Gomes,1985:41).

2.3.1.1. Turmas CEF – a gaveta do *refugo* social na escola

Os CEFs surgem como medida integrada no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, concretizando a diversificação das ofertas curriculares, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Correspondem à preocupação de “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória” e destinam-se “especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 6/2001). Além da formação escolar, conferem um certificado de qualificação profissional.

Creemos que a implementação dos CEFs se inclui na linha da igualdade assente na implementação de medidas diferenciadas, pretendendo dar a mesma oportunidade de obtenção de um diploma de escolaridade, através de um currículo diferenciado que administrativamente proporciona sucesso, atendendo à meta da obtenção da escolaridade obrigatória. No entanto, a sua implementação mais não faz do que agregar os alunos com insucessos nas turmas *normais*, nestes *guettos* que, dentro da escola, carregam um forte estigma. Ser persistentemente diferente em relação à meta de sucesso estabelecida pode significar ir para um CEF. Clavel (2004:107) apelida este tipo de turmas as “turmas de abandono”, na medida em que agrupam “os alunos abandonados pelo sistema central, com a intenção de recuperação e reintegração”. Neste sentido, este tipo de ensino consubstancia uma “violência (...) adocicada pela falsa generosidade” que impede o Homem de *ser mais* (Freire, 1970:42).

O ensino profissionalizante – e, concretamente, os CEFs - parece-nos conter ingredientes que consubstanciam uma modalidade subtil de exclusão operada pela escola, implementando a inclusão exclusiva (Barroso *in* Rodrigues, 2003:25-31) e são um modo de selecção que, pretendendo prevenir o abandono escolar (que produz excluídos da escola), pode, traiçoeiramente, originar os “excluídos do interior” (Bourdieu, *in* Rodrigues, 2003:27). Estes alunos vêem-se restringidos nas escolhas, num estreitamento de futuro que os parece conduzir, irremediavelmente, para um lugar social de menor valor.

O problema de fundo para o qual os CEFs pretendem dar resposta é o insucesso escolar. Propomo-nos, então, a um aprofundamento dessa problemática.

3. INSUCESSO ESCOLAR: A MARCA VISÍVEL DA EXCLUSÃO ESCOLAR

O insucesso perante os objectivos estabelecidos, assentes na valorização da meritocracia (Cortesão, *in* Rodrigues, 2003:67 e Pires, 2003:231), é a marca escolar mais visível da desigualdade, medindo-se pelas consequências – as repetições e os abandonos. A retenção é uma espécie de carimbo do insucesso escolar que situa o aluno mal sucedido do outro lado da norma socialmente valorizada: ser bem sucedido.

O insucesso escolar “é condição intrínseca da existência de instituição escolar, tal como ela está hoje organizada e funciona”, desde logo, por resultar da função selectiva da escola, função essencial à vida da escola, assente na atribuição de certificação (Pires, 2000:227-229). A massificação tornou visível este fenómeno, evidenciando que a população escolar tem “(...) características, interesses e expectativas muito diferenciados e que se afastam muito da *norma*”

(Araújo *et al.*,1998:103). Efectivamente, como afirma Pires, “não se produziu uma educação de massas, mas a massificação do ensino selectivo e elitista” (2000:202), ou seja, a escola continua a usar a mesma linguagem apesar da plateia se ter alterado.

A noção de insucesso escolar é relativa estabelecendo-se em relação “aos objectivos da escola, traduzidos num programa, uma progressão, níveis” (Rangel,1994:20). Neste enquadramento, é ao aluno que fica atribuído o fracasso, porém, importa relevar a pluralidade do fenómeno: não há insucesso mas sim vários insucessos (Pires,2003:231). Queremos com isto acautelar que nos podemos situar em diferentes ângulos em relação ao problema: é mal sucedido o aluno se os seus objectivos não coincidirem com os da escola? Quando um aluno não atinge as metas da escola, não será ela a mal sucedida no seu papel socializador? Que critérios e parâmetros tem a escola para produzir o sucesso estatisticamente aclamado?

Sem perder de vista estas reticências, exploraremos em que medida o insucesso escolar é, para o aluno, uma experiência de exclusão. Na sequência da linha de ideias atrás apresentada, importa sublinhar a escola como instituição criada à luz dos valores dominantes, resultando, o insucesso, do conflito entre dois códigos distintos; e olhar o insucesso escolar não como ocorrência episódica, mas como uma sequência de sentenças escolares negativas que afunilam as hipóteses de futuro, configurando processos de exclusão. É com base em estas duas perspectivas que daremos continuidade ao nosso encadeamento de ideias.

3.1. A desvantagem sócio/económica como factor de insucesso

A relação entre o insucesso escolar e a classe social² tem sido amplamente constatada. Foquemos a nossa atenção na classe popular, operária ou trabalhadora³. Portugal (1998:145) reforça que os alunos provenientes desta classe são vistos como alunos difíceis e com dificuldade, apresentam níveis de desenvolvimento mais baixos e mais insucesso escolar, sendo orientados para trajectórias escolares menos valorizadas, dificultando o acesso a profissões socialmente mais prestigiadas, tendo maior propensão para, em adultos, serem igualmente pobres. Efectivamente, “a desvantagem sócio-cultural não traduz apenas escassez de recursos económicos, produzindo outro tipo de vulnerabilidades, tais como disfunções cognitivas, carências ao nível psicoemocional, psicomotor e psicolinguístico, que interferem com o processo de aprendizagem” (Delgado,2006:70).

Mesmo em contextos homogéneos, dentro das classes populares, Rangel (1994:41-43) verificou que a maior percentagem de insucesso escolar se situava nas famílias de *status* menos

² Citamos a noção de classe sintetizada por Rangel (1994:43), baseada nas teorias marxistas: “chamamos classe a um grande agrupamento de homens que têm como pontos comuns o seu lugar no sistema de produção e de propriedade”.

³ Encontramos referência a estes três termos. Todos eles se baseiam numa hierarquia social de teor economicista e/ou cultural e aludem à mesma realidade. Mendes e Seixas (1994:126) criticam o termo “classes populares” que desqualifica automaticamente os que nela se incluem por pressupor oposição a uma classe culta ou refinada.

elevado⁴. Rangel fala de grupos dominantes e dominados, sendo que os primeiros dispõem do poder económico e apropriam-se “colectivamente dos conhecimentos valorizados”, enquanto os segundos são “classe desprovida do saber socialmente valorizado” (*idem*:36). Portanto, quer se considere as diferentes classes, como as diferenças de *status* dentro de uma mesma classe, ou os *handicaps* culturais, verifica-se que há uma condição de fragilidade que precipita o insucesso escolar nos grupos dominados.

3.2. Desigualdade de códigos linguísticos: A escola reproduz, não traduz

- Não tens medo de não chegar lá?

- Não, estou-me nas tintas.

- Como?

- Não me interessa, não me importo!

- Não te importas de não chegar lá?

- Não me importo com isso, é tudo.

- E és capaz de escrever no quadro?

- O quê, que não me importo com isso?

- Sim.

Não me impor tu com isso.

- O que escreveste foi o verbo impor no infinitivo e não importar no presente.

- Não me importo com isso. (...)

- Esse “isso” o que é? (...)

- Tudo o que me aborrece!

Daniel Pennac

No excerto de Pennac há evidência de dois mundos distintos: um, expresso no discurso do professor, que tende a centrar-se na utilização correcta da linguagem; outro, no discurso do aluno revelador de fraca empatia pelos objectivos e exigências escolares. As desigualdades escolares resultam, em larga medida, de duas linguagens que co-existem no espaço escolar. A dominação que a escola exerce sobre as classes mais vulneráveis decorre de uma desvalorização dos conteúdos de vida, da forma de estruturar e verbalizar o pensamento dos alunos dessas classes. Pensamos que o interesse e aproximação ao mundo do outro são fundamentais para o esbatimento das diferenças numa relação: como tal, adivinham-se relações pedagógicas difíceis, na medida em que a escola fala uma só língua, sem tradução, impondo aquela que, socialmente, é

⁴ O estudo incidiu sobre famílias de um bairro social e de uma favela, no Brasil. Foram considerados os indicadores de *status*: profissão dos pais, rendimento familiar, o nível de escolaridade, o tipo de casa, a organização familiar (Rangel, 1994:125)

tida como a que todos devem falar. Considerando que a relação pedagógica proporciona, ou não, o ponto de articulação entre o acto de aprender e o acto de ensinar (Postic *in* Madeira,1994), o insucesso escolar parece-nos resultar, em grande parte, da exigência de que o aluno absorva os instrumentos da cultura dominante, quando o ponto de articulação deveria ser, exactamente, elementos do mundo do aluno que são desconsiderados e desvalorizados pela escola⁵.

De acordo com as ideias de Bernstein, “(...) o sistema de classes marca a distribuição do conhecimento dentro da sociedade (...) isola as comunidades umas das outras e estratifica-as segundo uma escala ofensiva de valores” (Domingos,1985:91). Para os alunos que provêm de classes em desvantagem sócio-económica, a escola acentua a sua inferioridade social por via do reconhecimento de uma incapacidade de utilizar elementos da cultura dominante. Consideramos que para além da dimensão pedagógica, o insucesso escolar é “um fenómeno social” (Clavel,2004:105) onde fica decretado quem detém o conhecimento socialmente valorizável.

Aprofundaremos como a estrutura de classe trespassa o processo de socialização por via do código de linguagem utilizado (*idem*: 81), considerando o código como “o princípio regulador que controla a forma de realização linguística” dos contextos de socialização (Domingos *et al.*,1985:105). Bernstein será, para nós, a referência máxima desta perspectiva de estudo.

Segundo Martins (sd:15), e em concordância com as ideias de Bernstein (Domingos *et al.*,1985:102-103), as classes trabalhadoras têm “definição de futuro limitada, são portadores de códigos linguísticos, saberes práticos e posturas estéticas” que colidem com uma escola que privilegia “um saber clássico, geral e enciclopédico” e que prevê uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem. As classes médias, inversamente, adaptam-se mais facilmente ao processo educacional (Worsley,1993:245).

O código elaborado “orienta para significados universalistas, fomenta a autonomia, a racionalidade, expõe os fundamentos da própria socialização, promovendo reflexividade” (Domingos *et al.*,1985:102-103). Como tal,

“a experiência estruturada e focada por um código restrito pode ser desvalorizada e humilhada na escola, ou, no melhor dos casos, ser irrelevante para o sucesso educativo” (ibidem).

Canário refere que, sendo a escola o modo de socialização dominante, a aprendizagem baseia-se numa ruptura com a experiência e que “esta tendência é tanto mais explícita quanto maior for a distância social e cultural entre a instituição escolar e os seus públicos” (*in* Rodrigues,2003:35). Esta socialização é mais violenta junto das classes populares que têm de fazer um maior esforço para aceder aos conhecimentos que a escola veicula, aumentando à medida que o nível de ensino se encaminha para o superior. (Pires,2000:236). A incapacidade de alcançar

⁵ A capacidade de utilização dos instrumentos da cultura dominante sem, contudo, implicar uma desvalorização da cultura de origem constitui o que Cortesão chama de *bilinguismo cultural* (*in* Rodrigues,2003:60-64). Paulo Freire desenvolveu as suas propostas pedagógicas em torno deste princípio.

o modelo de “normalidade” estabelecido pela escola, ditada pela proveniência sociocultural, pode, assim, facilmente, conduzir o aluno a percursos de insucesso.

Como diz Perrenoud (2002:190), o sentido do trabalho escolar fundamenta-se numa cultura e, como tal, varia consoante a proveniência do aluno. É nesta distância ditada pelas origens sócio-culturais que residem as condições diferenciadas de oportunidades de sucesso, reflectindo-se no sentido que os alunos atribuem aos saberes, valores e métodos veiculados pela escola.

3.3. O insucesso escolar: experiência de exclusão

Retomemos a ideia de que a exclusão implica um carácter multiplicativo de fenómenos. Efectivamente, Boltanski assevera que, numa esfera social, um insucesso, só por si, não conduz à exclusão, no entanto, os casos de insucesso repetido conduzem às “(...) primeiras categorias de exclusão da escolarização normal” (in. Xiberras,1993:31). Parece claro que o problema dos alunos difíceis e do insucesso escolar está intimamente ligado a outros problemas de exclusão social (Sebastião,2009:200; Clavel,2004:105) como “periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, abandono escolar” (Dubet,2003). Desta forma, o insucesso escolar será mais um numa história de experiências de exclusão. Atendendo a que um insucesso escolar conduz, tendencialmente, a mais insucessos (Xiberras,1993:31 e Martins, sd:15), estendendo-se a outros contextos, essa acumulação parece-nos gerar, efectivamente, uma experiência de exclusão.

O sucesso escolar impõe-se como condição para aceder aos próximos níveis na hierarquia da escolarização, sendo a situação *normal* e expectável a qualquer aluno. Perrenoud (2002:77) afirma que, quando tal não acontece, os alunos são

“objecto de uma repressão que vai das zombarias, das reprimendas, das troças, do controlo quotidiano até medidas mais graves, tais como ser sujeito a pesadas penas disciplinares, ser-se excluído da escola ou ser-se relegado para carreiras desvalorizadas.”

Clavel considera que o insucesso escolar se torna “*uma experiência socialmente dramática*: a experiência-tipo da exclusão” (2004:106), ideia que Barroso reforça: “Com os seus novos modos de selecção, a escola tende a reenviar aos jovens uma imagem muito negativa de si mesmos” (in Rodrigues,2003:27). Worsley refere que, no caso dos alunos que são tratados pelos professores e pelos colegas como “atrasados ou estúpidos”, acabam por acreditar nessa condição que lhes é atribuída (1993:250). Por sua vez, Wilkinson e Pickett (2010:146) apresentam estudos comprovando que as “capacidades parecem diminuir quando esperamos ser encarados como inferiores”, atestando a importância das representações sociais nos desempenhos das tarefas educativas.

Dubet (2003) afirma que, além do carácter objectivo, a experiência da exclusão é subjectiva, “vívda potencialmente como uma destruição de si”. O autor refere que os alunos mal sucedidos, ao descobrirem que não conseguem fazer face à competição na qual não têm

nenhuma hipótese de ganhar, abstêm-se de nela participar⁶. Neste sentido, admitimos que os alunos com sucessivos rótulos de insucesso, desenvolvam uma estratégia de auto-exclusão, assente no peso das representações colectivamente engendradas.

A abstenção em relação ao trabalho escolar é apreendida pelos professores como uma crise de motivação (Dubet, 2003). Como refere Perrenoud (2002:189), “a falta de motivação é um lugar-comum sempre presente na constatação do insucesso, na estigmatização do aluno que não participa no jogo pedagógico, na busca de uma explicação que dispense a escola de procurar mais longe”. A motivação surge como uma característica pessoal inata, ainda que, por vezes, temporária, cuja explicação reside na profundidade do aluno. A culpa atribuída ao aluno reforçará o sentimento de exclusão.

Retomando as ideias de Costa (1998:14), que identifica diferentes domínios onde a exclusão se pode verificar sublinhando a interdependência entre eles, no caso do insucesso escolar, cremos que começa por ser afectada a dimensão social do indivíduo, nomeadamente os laços sociais dentro da comunidade escolar e da comunidade familiar; é ameaçada a dimensão económica uma vez que o aluno mais fraco, com trajecto escolar menos qualificado, terá maiores probabilidades de desemprego e de precariedade; e são ainda postas em causa as suas referências simbólicas que, como vimos atrás, consubstanciam uma situação de auto-exclusão, abalando a auto-confiança, a motivação e as perspectivas de futuro.

4. RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

O paradigma do conflito permitiu anexar à reflexão sobre a escola, a questão dos jogos de poder que dentro dela se encenam. É sobre esse paradigma que construímos, em grande medida, as nossas ideias, na visão de uma escola que reproduz a estratificação de proveniência. Tentámos, contudo, aprofundar a participação da escola nos mecanismos de exclusão rejeitando a ideia de que o insucesso escolar seja apenas um reflexo de desigualdades externas sob as quais a escola não tem poder.

A escola é palco de permanente negociação, de recompensas, de cedências. O equilíbrio exige aceitação e cooperação dos estudantes, mas conseguido sob um poder de coerção, mantido de forma mais ou menos precária (Gomes, 1985:65-66). A própria condição de *adolescente* possui uma energia que pode parecer ameaçadora para a instituição escolar (Hargreaves *et al*, 2001:25); todavia, o pólo de conflito é maior na razão da diferença entre a cultura da escola e a cultura da comunidade de origem dos alunos: o baixo *status* sócio-económico introduz maiores desafios à ordem da escola (Gomes, 1985:62): os jogos de poder não são meramente geracionais.

Os CEFs constituem um grande desafio para a escola, não só porque aglutinam uma massa tumultuosa de adolescência, mas, essencialmente, pelas cisões resultantes dos embates entre diferentes mundos sócio-culturais, onde o que se pretende impor é o da escola.

⁶ Segundo Dubet, esta estratégia dos alunos face à experiência de exclusão escolar, é de *retraimento*; outra será o *conflito*.

4.1. Um laivo de utopia: o oprimido como alavanca de mudança

Numa perspectiva de mudança necessariamente inerente à natureza do projecto que nos propusemos desenvolver, sentimos a necessidade de agarrar uma utopia que nos pincelasse de algum optimismo e nos impulsionasse a uma acção transformadora rasgando o impasse a que a análise feita nos tendeu a conduzir, em que os que dominam parecem ser os que continuarão a dominar. Nasce, desta forma, uma ligação espontânea às ideias de Paulo Freire por quanto o seu pensamento assenta na ideologia marxista, olhando a educação como instrumento de dominação, mas fazendo residir a esperança de mudança nos grupos dominados ou oprimidos.

Romão afirma que, para Freire, a mudança reside nas mãos do oprimido porque só a ele pode interessar a transformação da situação de opressão (*in Cortesão et al*,2004: 45), destacando que, historicamente, os avanços humanos foram impulsionados pelos oprimidos (*idem*:26). No entanto, há o perigo daqueles que se encontravam em situação de desvantagem, uma vez conseguindo lutar contra as condições impostas, cristalizarem o seu movimento quando conseguirem obter domínio, institucionalizando a sua nova posição (*idem*:48). A mudança, segundo a análise feita por Romão, está “na dimensão humanista da luta” e não na acomodação do resultado almejado (*idem*:42-43).

Transferindo estas ideias para as relações de poder que se jogam no espaço escolar, e concretamente para a problemática em causa, acreditaremos que os alunos dos CEFs poderão construir uma luta por um lugar socialmente valorizado, pela sua libertação de estigmas e representações colectivas que os inferiorizam, e nessa reconstrução, libertem, também, aqueles que os diminuem (Gomes,1985:43-44).

4.1.1. Mas... (cautelas sobre a utopia)

Esta epopeia de si próprio, onde o Homem é sujeito e agente da sua História e da História colectiva, parece-nos carecer de algumas precauções. Até que ponto os alunos preferirão conduzir uma luta épica em vez de manterem um jogo de cedências e de reivindicações que lhes permita beneficiar de um “autoritarismo benigno” (Gomes,1985:44) no alcance dos seus objectivos?

Entendendo que o poder é a capacidade de influenciar a acção comum (Weber, *in* Gomes,1985:47), podemos questionar-nos que influência exercem – e como a exercem - os alunos em desvantagem sócio-cultural sobre as exigências da escola? Será a classe dominada tão passiva e privada de poder? Será a escola tão desfavorável às classes dominadas? Até que ponto os professores se deixam socializar? Será tão definida essa fronteira que parece estabelecer de um lado, oprimidos e, de outro, opressores, como se de uma dicotomia entre *bons* e *maus* se tratasse?

Há dois aspectos que nos parecem fundamentais para aprofundar estas questões: a indisciplina que está associada ao fenómeno do insucesso escolar e a redução do valor da escola à certificação.

4.2. Contracultura escolar: a indisciplina como mecanismo de (contra)poder

Segundo Dubet (*in* Postic,2008:65), em contexto escolar, “A violência designa (...)o sentimento difuso mas omnipresente de afrontar todo um conjunto de dificuldades relacionadas tanto com a vida escolar como com todos os problemas sociais que a ameaçam.” Há uma relação entre o insucesso na aprendizagem formal e os comportamentos de desafio da autoridade do professor (Tilstone *et al*,2003:183 e Worsley,1993:250) visível, sobretudo, nos alunos de classes sociais mais desfavorecidas (Postic,2008:65). A indisciplina é uma resposta do aluno que experimenta o insucesso nas aprendizagens escolares, percebendo-se como competente nesta modalidade de reacção à escola, protegendo, desta forma, a sua auto-estima (Morgado,2001:33), afirmando “a sua honra e a sua dignidade contra a escola” (Dubet). Resulta do sentimento de *ser indesejado* (Delgado, 2006:71), traduzindo uma vontade de *ser mais*. Trata-se de uma estratégia de resposta à exclusão escolar, que ao invés do *retraimento*, se pauta pelo *conflito* (Dubet,2003).

A ameaça que este fenómeno constitui à coesão da escola deriva do facto de não ser um fenómeno individual. Os alunos que consideram difícil conseguir bom aproveitamento e que não encontram segurança no contexto familiar ou escolar, acabam por estabelecer relação com outros “desadaptados” (Worsley,1993:250 e Delgado,2006:77), construindo uma *contracultura escolar* (Sebastião, *in* Delgado,2006:71 e Willis, *in* Nunes,2009:64) ou *cultura antiescola* (Lacey, *in* Worsley 1993:249-250), que é tanto mais forte quanto mais longa é a estada na escola. Salientamos que, no caso das turmas dos CEFs, parece estar criado um espaço privilegiado para o florescimento desta *cultura* já que o grupo é formado exactamente por critérios negativos de desadaptação e sucessivos fracassos escolares.

Como afirma Freire (1970:32), “(...) quase sempre, num primeiro momento (...) os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também”. A violência simbólica de uma escola opressora encontra, como resposta, a violência do oprimido “no anseio de busca do direito de ser” (*idem*:43). Neste sentido, a indisciplina esbate a fronteira entre oprimidos e opressores, como mecanismo de resistência, de **contra-poder**, ecoando uma tomada de posição contra as propostas unilaterais impostas pelo modelo/cultura dominante, afirmando uma resistência que abala a ordem e coesão da escola.

É nos seus pares que estes alunos encontram valorização e “podem reequilibrar a forma como se autopercebem” (Morgado,2001:33). Importa relevar que o sistema de *status* dos adolescentes desconsidera o bom aproveitamento escolar em favorecimento de outras competências. Quer isto dizer que os alunos com proveniência social desfavorável poderão, entre pares, merecer maior respeito do que os alunos cooperantes com o trabalho escolar. (Gomes,1985:64-65). A indisciplina pode ser, assim, motivo de valorização inter-pares, uma fonte de construção de identidade, mas que “evidencia precisamente a impossibilidade de pertença a grupos construtivos e positivos” (Delgado,2006:77) afastando-os da participação socialmente reconhecida.

À luz destas considerações, apesar de termos presente que o poder que advém da resistência é restrito e condicionado pelas condições do espaço social que ocupam, não nos

parece firmemente ajustado afirmar que os alunos dos CEFs são, na estrutura social da escola, o grupo unilateralmente excluído e dominado. Aliás, Romão sublinha que não existe *o oprimido em si* nem *o opressor em si*. Ambos emergem nas relações históricas concretas e podem coabitar simultaneamente a mesma pessoa, dependendo das circunstâncias por ela vivenciadas (*in* Cortesão *et al*,2004:39).

4.3. A indisciplina como potencial de mudança

Portugal precisa de um indisciplinador.

Fernando Pessoa

Clarificámos que os maus comportamentos são uma forma de resistência à “violência simbólica”⁷ imposta pela cultura dominante da escola e uma afirmação de identidade. Os alunos que revelam comportamentos *antiescola* são aqueles que, de algum modo, possuem massa crítica contra a homogeneização pretendida. De acordo com as ideias de Gatto (2003:21), “o pensamento crítico é uma ameaça”. Sá (*in* Delgado,2006:70) afirma, mesmo, que os insucessos são “sintoma de coragem” por afirmarem a rejeição dos modelos escolares. Porém, a escola não reconhece e facilmente destitui este poder crítico, em grande medida, pelo facto de os alunos não dominarem os códigos elaborados que lhes permitiriam usar os instrumentos linguísticos socialmente reconhecidos para fazê-las valer dentro das estruturas escolares e por canalizarem a sua contestação para comportamentos socialmente negativos.

A indisciplina pode ser “um modo de dizerem que existem” (Delgado,2006:71), no limite, uma forma de participação. O pensamento crítico fica camuflado por atitudes socialmente censuradas, mas há um espírito de luta, uma energia presente nestes actores sociais, que podem facilitar uma via libertadora e de integração e que ousamos chamar de *pré-consciência crítica*. Talvez seja necessário *disciplinar* a indisciplina (entendida como forma de participação). Para tal, exige-se a aplicação de uma metodologia que desperte um nível de consciência mais profundo, capaz de lhes permitir um exercício de liberdade, de forma construtiva e socialmente significativa.

4.4. A certificação como meta escolar

Um dos limites apontados aos paradigmas do consenso e do conflito é o facto de apenas a socialização dos alunos ser focada pelos autores, uma vez que os professores são também socializados, sofrendo “um processo progressivo de adaptação” (Gomes,1985:62). Efectivamente, o trabalho escolar é uma negociação que passa por ajustes do nível de exigência conforme o grau de cooperação das turmas, de forma a controlar conflitos (*ibidem*). A adopção de critérios pouco severos de avaliação dos alunos de baixo status sócio-económico pode resultar da *imposição* por parte de um grupo tido por dominado.

⁷ Bourdieu e Passeron, *in* Stival e Fortunato. (em linha)

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf

Se atrás apontámos a diferenciação curricular dos cursos profissionais como um mecanismo de exclusão desenhado pela escola, poderemos questionar, se esse mecanismo não servirá, afinal, os objectivos das classes sócio-culturalmente mais distantes dos discursos da escola. Notamos que a escola tem vindo a ser criticada pelas próprias elites, pondo em prática valores que não são os que defende (*idem*:52). Suspeitamos que este *mau estar* se deva à percepção de que os grupos habitualmente dominados ganham terreno no jogo de poder. Sem reconhecer sentido aos saberes escolares, mas tendo em conta que a escola é uma “obrigação legal” (Perrenoud,2002:77) e, ainda, “um passaporte para o emprego e um garante do sucesso social” (*idem*:81), os alunos das classes desfavorecidas procurarão desenvolver mecanismos que lhes permitam alcançar o objectivo da certificação, sem, no entanto, necessitarem de estar motivados para obter benefício.

Relacionemos os comportamentos *antiescola* com a importância dada à certificação: Testanière (*in* Gomes,1985:69) distingue dois tipos de indisciplina: *tradicional*, que expressa e reforça a integração dos alunos; e a *anómica*, predominante nas classes trabalhadoras, que se dirige à obtenção de vantagens, tendo “como principal objectivo não o aproveitamento, mas o diploma, encarado como meio de ascensão social”. Se o consenso é conseguido na escola através da coerção, da aceitação e cooperação dos estudantes, a indisciplina coloca em causa a autoridade do professor, uma vez que o aluno deixa de reconhecer o dever de obedecer e o direito de o superior ordenar (*idem*:65-66). A indisciplina é uma oposição às regras ditadas pela escola, no sentido de as fragilizar e atingir objectivos. O jogo apresenta-se, para estes alunos, com regras desiguais, mas a verdade é que, apesar de fundada em representações colectivas que inferiorizam o ensino profissional, ele é uma forma de conceder certificação de forma mais acessível.

5. DO INDIVIDUAL PARA O COLECTIVO: A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO RESPOSTA ÀS DESIGUALDADES

Os diferentes paradigmas que orientaram o pensamento sobre a escola determinaram diferentes medidas para solucionar o problema das desigualdades. Alguns autores reconheceram que a igualdade de educação e as alterações no ensino dependem de medidas extra-educativas, factores externos da vida social (Musgrave,1984:383 e Worsley,1993:260), em especial os que se relacionam com a família e a classe social, e não apenas com alterações no ensino. A constatação de uma desigualdade que vem de fora leva à conclusão de que, não bastando a permissão ao acesso, é necessário estabelecer mecanismos administrativos de compensação educativa com a pretensão de diminuir a influência da origem de classe dos alunos, na mobilidade social.

Suspeitamos que a explicação para o insucesso baseada na *ideologia dos dons*, acentuando as capacidades e aptidões da criança (Rangel,1994:9), assentando na ideia de que há um deficit que advém de fracas capacidades intelectuais/cognitivas/genéticas ou de uma socialização familiar e cultural pobre, ainda hoje matiza o discurso de vários agentes educativos. Permanecem como resposta às desvantagens escolares, os programas de educação especial e compensatória (apoio psicológico, apoio pedagógico acrescido, programas de tutoria) medidas

direccionadas para cada sujeito visto na sua individualidade. As estruturas curriculares diferenciadas (currículos alternativos ou o ensino profissionalizante), implementam-se num colectivo, mas dirigem-se à dimensão escolar do problema. Estas compensações parecem não ter sucesso porque são planeadas “com base em falhas atribuídas à criança, quando, na verdade, as falhas estariam (...) na própria escola” (*idem*:34).

Parece-nos que a escola tende a centrar-se demasiado no individual, sem que tal represente um verdadeiro sentimento de valorização. Notamos a necessidade de intervenções de outra natureza operadas por agentes educativos que não aqueles que habitualmente residem no espaço escolar. Neste contexto, a Educação Social (ES), por ter uma vocação pela transformação operada pelo colectivo, numa perspectiva educativa de desenvolvimento que ultrapassa o sentido escolar do termo, parece-nos adequar-se aos problemas das desigualdades sociais que, dentro da escola, adquirem contornos específicos.

Sublinhamos alguns princípios educativos apontados por Petrus (1994:34) que, ultrapassando os objectivos de um saber escolar instrutivo, deviam impregnar todos os espaços e actividades escolares e que cabem no âmbito da ES em meio escolar:

“el uso correcto de la libertad, la participación, la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad de sexos, la discusión de los conflictos, los derechos humanos, etc.”.

Núñez e Massaneda (*in* Petrus,1994:123) indicam as áreas para o trabalho de ES com adolescentes entre 12 e 16/18 anos, das quais destacamos a área de “Sujeto social e entorno”. As autoras consideram que a ES pode ser entendida como “práctica que tiende a dotar a los sujetos de la educación de autonomia o responsabilidad social”.

Petrus (1994:36) indica alguns aspectos que, em seu entender, deverão caracterizar a ES do século XXI. Desses, destacamos a sua convicção de que terá de rever e criticar as políticas sociais que não respondam à inclusão, criticando intervenções sociais que podem originar formas de exclusão. A decisão política e legislada de promover os CEFs parece não efectivar, de facto, a inclusão. Nesta perspectiva, consideramos legítima uma intervenção no âmbito da ES.

A perspectiva da ES introduzirá a dimensão colectiva de comunidade que fará falta a uma escola que, incapaz de olhar os problemas como uma incapacidade sua, dispara soluções na mesma direcção. Facilitará a visão da escola como um espaço de participação e de implicação social que situe todos os agentes como autores da História, num exercício de cidadania. Como defendem Núñez e Massaneda (*idem*:107): “La educación social persigue la promoción de los sujetos”. Por um *ser mais*.

5.1. A participação como condição da comunidade

O sentido de comunidade fundamenta-se em “o valor de estarmos com os outros, (...) a sensação de interligação com os outros” (McGee,2008:143), a “sensação de pertencer ao grupo, uma sensação de conexão” (Falvey *et al*, *in* Stainback e Stainback,2008:142). Estas afirmações transportam a ideia de que a comunidade traduz um automático e harmonioso sentimento de pertença. cremos que assim não é. Apesar de conscientes das nuances que incorporam o conceito

de comunidade, importa-nos, neste contexto, entendê-la como “um agrupamento local dentro do qual as pessoas realizam uma série completa de actividades da vida” (Horton e Hunt, *in* Arroteia,2007). Esta associação de pessoas pode não acontecer por critérios de afinidade imediata de crenças e sentimentos, compondo-se de diferenças e jogos de dominação, como é o caso da escola. Desta forma, entende-se que “as colectividades constituem-se não só pela exclusão, mas também pela opressão dos outros sobre contra quem eles próprios se definem” (Benhabit, *in* Arnot e Dillabough,2002:27).

A relação comunitária implica uma construção colectiva de “horizontes de referência, dos valores e das pautas de conduta”. (Sarmiento,2002:276) Concordamos com Madeira (Sarmiento,2009:104) na afirmação: “o campo onde predominam as relações radicadas no princípio da comunidade é aquele que parece mais aberto a novas formulações”. Assim, a abertura, aceitação e potencialização da diferença são condições para a criação de um sentido de comunidade pressupondo que esta abertura se efectiva pela participação (Delgado,2006:38 e Booth e Ainscow,2002:9). Será esta atitude inclusiva que gera o sentido de pertença que aproxima o ser individual do ser colectivo construindo a cidadania (Arnot e Dillabough,2002:27). Uma colectividade é tanto mais comunidade quanto consiga ultrapassar a mera agregação de indivíduos, e desenvolver-se, promovendo o *ser mais* dentro do sentir colectivo.

5.1.1. Limites à participação na construção colectiva da comunidade escolar

A *comunidade escolar*, tão presente em todos os discursos da escola, espelha uma composição heterogénea e movediça, composta por diferenças em permanente confronto, onde, como vimos, há marcas de dominação e, portanto, de exclusão. A dominação cria naturais barreiras à participação. Apontamos alguns aspectos que julgamos dificultar a participação dos alunos “difíceis” na construção colectiva da escola:

1. **A competição:** Barroso afirma que “os grandes problemas da escola estão relacionados quer com a perda do sentimento de pertença (dimensão comunidade) dos seus membros (alunos e professores) quer com o não reconhecimento de objectivos e interesses comuns por parte dos seus participantes (dimensão societal)” (*in* Rodrigues,2003:32). Julgamos que o sucesso assente na meritocracia estabelece um sentido de competição que dificulta o reconhecimento de interesses comuns uma vez que cada um luta por objectivos individuais. Os que não conseguem ser bem sucedidos distanciam-se, ainda mais, dos propósitos instrumentais da escola.
2. **A condição da infância:** a condição de aluno liga-se à própria condição de criança. A construção da imagem da infância fez-se, historicamente, sobre uma ideia de inaptidão das crianças na construção do social (Sarmiento,2006), arredando-se a sua participação das esferas de decisão e estruturação das comunidades que integram. Perrenoud realça que a escola hesita em considerar os alunos como “actores sociais de corpo inteiro” (2002:120) impedindo que os seus interesses reais prevaleçam uma vez que serão opostos aos dos pais e professores. Paradoxalmente, a escola como instituição obrigatória no acesso à cidadania, separa as crianças da construção do seu presente (Sarmiento,2006:14) e “a sorte da maioria dos alunos é terem, individual ou

colectivamente, uma intervenção mínima sobre o sistema” (Perrenoud,2002:119). Se acrescentarmos, a esta invisibilidade da infância, a condição inferior dos alunos mal sucedidos na escola, torna-se claro que a construção colectiva fica nas mãos dos adultos, circunscrevendo-se a uma lógica de convivência forçada e fragilmente tolerada sobretudo para os grupos de alunos excluídos.

3. **Inabilidade social:** como atrás discurremos, os alunos no final da escolaridade carregam mais o peso da exclusão do que no início da escolaridade. No caso dos alunos dos CEFs, o estatuto da infância começa a estar definitivamente arredado, ainda mais quando a via profissional se configura nos seus horizontes. Cremos que a esperança de socialização que poderia mover a escola no caso da criança com dificuldade dissolve-se perante estes casos irremediáveis de fim de linha. O afastamento da participação não residirá na invisibilidade da condição infantil, mas na consagração de uma inabilidade social.
4. **Diferenças de códigos linguísticos:** além da irrelevância de conteúdos de vida e interesses diametralmente opostos aos da escola por parte das classes populares, a utilização de mecanismos e instrumentos linguísticos menos elaborados poderá ser motivo de desconsideração (e até de desdém), inibindo ou depreciando qualquer tentativa de participação.
5. **Afirmação de uma contracultura escolar:** as manifestações *antiescola*, socialmente negativas, aumentam o abismo entre a escola e estes alunos, dificultando a construção de formas de participação que os considerem num sentido construtivo.

Robertson (2003:346) defende que, nos casos dos alunos em dificuldades, o objectivo central do ensino deve ser “a busca desta participação e nas condições ditadas pelo aluno”. Mais do que aceitar a participação, parece-nos que esta predisposição é ainda mais significativa, pois trata-se de incluir os alunos nas decisões mais estruturantes da sua actividade social, ajudando a que o sentimento de pertença se desloque dos grupos *antiescola* para a comunidade mais alargada. Trata-se, desta forma, de assumir que “a inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se às necessidades de cada um e de todos” (Santos,2007:48), ao invés de exigir que todos os alunos se adaptem aos discursos e regras da escola de forma incondicional e não dialogada.

Barroso (*in* Rodrigues,2003:33) afirma que

“só a revitalização do sentido comunitário na escola pública pode criar condições para legitimar e justificar a acção colectiva, principalmente para aqueles alunos que, excluídos ou em processos de exclusão, não reconhecem qualquer utilidade ou obrigação para frequentarem a escola”.

Nas palavras de Cortesão (*in* Rodrigues,2003:70), o sucesso não deve limitar-se a uma diminuição de reprovações e desistências, mas também a “preocupações com o desenvolvimento global do aluno, e com a aquisição de consciência de direitos de cidadania”. Projectamos nesta

afirmação uma escola menos ofuscada pelos objectivos de sucesso na dimensão instrumental e mais consciente de que, mais do que uma preparação para a vida, ela representa, para o aluno, “uma parte da própria vida durante o período de escolaridade” (Pires,2000:155) e, como tal, exige-se que seja, para ele, significativamente positiva.

Gatto esclarece que “sem um papel completamente activo na vida da comunidade, ninguém pode esperar tornar-se um ser humano saudável” (2003:35). Atendendo a que “O início do ensino sobre o sentido de comunidade é ensinar a pessoa a ser um participante activo na vida” (McGee,2008:104), julgamos que as condições, os espaços, a qualidade da participação na escola são um entrave à construção de uma verdadeira comunidade. Sem uma educação para a participação, não poderemos falar de uma aprendizagem e vivência de comunidade.

Segundo Sarmiento (2002:275), as respostas aos problemas da escola não se cingem às respostas exclusivamente pedagógicas, mas igualmente a dimensões políticas que passam, em parte, por uma “mobilização da participação das crianças e jovens na refundação dos sentidos (...) que habilitem a escola como instância promotora de cidadania”. Estamos vivamente de acordo com Delgado (2006:76): a escola deve “privilegiar a dimensão colectiva da educação, em detrimento da valorização excessiva do sucesso individual, uma vez que a inteligência e sabedoria não deve ser utilizada no interesse pessoal, mas em primeiro lugar para outrem” permitindo a procura do que ousamos chamar um **lugar de conforto social**.

CAPÍTULO II

PRECAUÇÕES E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Introdução

Neste capítulo, começaremos por relevar a IAP como metodologia profundamente inclusiva que permite aproximar dois tipos de saber aparentemente distantes, valorizando cientificamente o conhecimento de quem vive em situação de fragilidade social. Num segundo momento, faremos uma aproximação às opções específicas que tomámos ao longo do projecto, na tentativa de responder às questões que levámos para o terreno e aos propósitos que se foram desenhando quando deixámos o nosso estado de *investigador individualmente inquieto* para a posição de *investigador colectivamente comprometido*.

1. A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO PARTICIPATIVA COMO PROPOSTA INCLUSIVA E TRANSGRESSIVA

“a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades”

Bogdan e Biklen

“inclusão é, antes de mais, um problema de atitudes das pessoas face às outras”

Belmira Santos

Inserida na modalidade de Projecto, a nossa intervenção exige uma **atitude** em relação ao conhecimento que combine os requisitos de rigor científico, com propósitos educativos de desenvolvimento e mudança, contrariando o que Guerra (2006:62) adverte ser a tendência da ciência para reforçar os detentores do poder e constituir-se como instrumento de dominação dos mais fracos.

Atrás registámos a crença no potencial do oprimido como forma de ultrapassar o impasse dominador/dominado que anula expectativas de mudança. Pela IAP, as pessoas tornam-se agentes de mudança, possuidores de potencial de se transformarem a si próprias e ao meio (Evans,2004; Bogdan e Biklen,1994:284 e Santos,2007:60), promovendo um impulso democrático e de participação indispensáveis à inclusão. Concordamos com Bogdan e Biklen (1994:299) quando realçam o processo de humanização presente na IA, na medida em que assenta no respeito pelo Homem, tenha ele a idade e condição que tiver. No caso da IAP com jovens, salienta-se que o potencial transformador reside no facto de que

“they have great ideas that may be more creative than many adults who have lost their passion and faith in the possibility of change” (Evans,2004:9).

Aludimos à ideia de Heron que considera que a pesquisa científica é um acto de participação social (*in* Soares,2006:148). A atitude metodológica da IAP torna-se pertinente como forma de protagonismo social que habitualmente estes sujeitos não usufruem, tornando-os construtores da sua própria realidade e co-responsáveis por todo um projecto de mudança.

A IAP consagra algumas premissas enunciadas por Guerra (2006) e que cremos aplicarem-se à situação concreta em estudo: a compreensão do sujeito como um actor capaz de racionalidade e escolha, base para o desenvolvimento de uma maior consciência; e o entendimento das relações sociais como relações de poder, pressupondo os contextos de acção como um conjunto de relações interdependentes mutuamente condicionadas e existência de margem de negociação. Revemo-nos na ideia de que a realidade é produzida de forma activa pelos seus participantes e de que a investigação social não pode fugir aos significados dados por eles (Guerra,2006:34-35 e Flick,2002:31).

Situámo-nos, assim, numa Sociologia de Acção, inspirados em instrumentos etnográficos, incorporando *a vontade de ver e descrever o diferente* não tendo, sobre a diferença, a pretensão de controlar ou ajuizar, mas de compreendê-la e despertá-la para a sua dinâmica social, para o seu potencial de mudança (Guerra,2006). Este é um novo entendimento epistemológico, deslocando as preocupações académicas das análises *macroestruturais* para os problemas locais (Lima,2000:311,313), para os quais se requerem novas abordagens na procura de maior eficácia. Valoriza-se o significado que os acontecimentos e interacções da vida quotidiana têm para as pessoas vulgares, em situações particulares, contrariando a separação do sujeito e objecto presente na abordagem positivista. Assim, é possível orientar a mudança social a partir da mudança dos significados em contextos de interacção.

Este realce dos sujeitos em fragilidade não é alheio às transformações sociais das últimas décadas do século XX: a diversificação das culturas e modos de vida, a emergência da sociedade civil (Guerra,2006:16-17) e a relevância da construção livre de cada indivíduo que a pós-modernidade possibilitou (Lipovetsky,1983:10).

A IAP permite garantir, antes de mais, que a realidade em que se intervém é, efectivamente, a realidade experimentada por um grupo de actores sociais e que o desconforto e necessidade de mudança são por eles sentidos e não fruto de inquietações teóricas do investigador. Neste sentido, a IAP é uma proposta transgressiva em relação aos requisitos da construção do conhecimento uma vez que reformula o papel do investigador e insere o sujeito dominado em esferas de participação outrora cientificamente inconcebíveis: a investigação não é exterior à realidade: vive por causa dela e comprometida com ela; faz-se com os actores e não sobre eles; o investigador deixa de ter um carácter externo à realidade e tem tanta importância como os restantes sujeitos sociais.

A vida dos actores não pára, não se altera para que a intervenção se faça. A intervenção é, ela própria, construção de vida real e quotidiana e não uma experiência laboratorial pelo que a generalização de resultados e a reprodutibilidade, que são importantes nas ciências exactas, são desprovidas de sentido. Esta maleabilidade que parece caracterizar o conhecimento não constitui uma fragilidade científica mas é reflexo da própria natureza do social. A validade científica da IAP reside, sobretudo, na eficácia transformadora, potenciadora de envolvimento e desenvolvimento, que acontece de forma *indolor*, integrada nas vidas dos actores sociais.

1.1. Caminhando entre conhecimento e acção

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros.

Paulo Freire

A IAP pressupõe duas vertentes implícitas na sua denominação, que acontecem por mútuo desafio: a investigação, que visa aumentar a compreensão por parte dos actores sociais; a acção que implica mudança. Conhecimento e acção são indissociáveis: a compreensão da realidade vive em simultâneo com a sua própria mudança. O conhecimento é testado continuamente e validado pela acção.

A realidade é socialmente construída por várias formas de conhecimento (Flick,2002:31). A IAP aproxima dois pontos de vista distintos – os do *outsider* (cientista) e do *insider* (grupo) (Máximo-Esteves,2008:29), emergindo um *investigador colectivo*. O investigador actua como um dispositivo de problematização, orientando o rumo para um conhecimento colectivo, potenciando um nível de reflexão nos sujeitos que lhes permita atingir um nível de consciência crítica sobre a sua condição, catapultando-os à acção emancipadora de uma condição de submissão social. Nesta medida, há um conhecimento comum porque interdependente, que surge como necessidade decorrente dos desafios impostos pela realidade e pela acção.

Mantemo-nos, contudo, sensíveis à discussão sobre a presença de um *conhecimento colectivo*. Se considerarmos três momentos presentes na investigação - antes, durante e após - poderemos considerar que o *conhecimento de entrada* não será idêntico ao *conhecimento de saída*, nem para o investigador nem para os sujeitos sociais protagonistas da acção. Há, desta forma, dois conhecimentos de entrada que, transformados por uma mútua interacção com pendor educativo, proporcionam dois conhecimentos de saída. Parece-nos que o momento de *conhecimento colectivo* se estabelece intimamente ligado a este momento de *acção colectiva*.

1.2. A Investigação-Acção Participativa em contexto educativo

A escola continua a ser uma instituição fundamentada em relações hierárquicas, numa verticalidade que separa o mundo adulto do mundo da criança, do socializador do socializado, num exercício educativo que é mais forçado do que partilhado, mais imposto do que adoptado. A educação formal, tanto na sua dimensão instrumental como na expressiva, funda-se em regras ditadas a partir do topo e tende, como expusemos, a agravar desigualdades. Esta metodologia permite contrariar esta lógica estrutural da escola.

A Investigação-Acção (IA) desenvolveu-se no “rescaldo do insucesso dos programas de educação compensatória dos anos 50 e 60” (Guerra,2006:62), afirmando uma nova resposta às desigualdades escolares. Além das finalidades de investigação e de acção, Guerra (*idem*:68) considera que a IA possui uma finalidade de formação, de aperfeiçoamento e mudança nas pessoas, que traduz um carácter educativo. Petrus (1998:30-32) diz haver uma premissa prévia para uma intervenção sócio-educativa: o conhecimento da sociedade que educa e é educada. Alude ao método que deve ser usado pelo Educador Social referindo ser necessária a observação

atenta, a explicação e a interpretação e compreensão dos fenómenos com vista a uma acção fundamentada, intencional e ponderada. Petrus acrescenta que a Educação Social (ES) é uma acção que tem a comunidade como referente: educar para a comunidade, na comunidade e com a comunidade. Utilizando a IAP, pretende-se que o desenvolvimento e a mudança ocorram com base num renovado conhecimento da realidade, incorporado no viver das pessoas.

No contexto em que nos situámos, em que se pretende a reconstrução de um lugar social para os alunos dos CEFs, julgamos essencial vestir a atitude da IAP nesta particular medida: Bogdan e Biklen (1994:284) afirmam que “É frequente deixar que os estereótipos tomem o lugar de uma verdadeira compreensão”, salientando a utilidade pedagógica da investigação qualitativa como percurso para esta compreensão. Subjacente à IAP, parece-nos estar uma forte atitude compreensiva que permite que “os professores compreendam a escola, a transformem e se transformem” (Alarcão, *in* Santos, 2007:57). Desta forma, pensamos que a atitude presente neste tipo de investigação inverte a forma como estes alunos são vistos, contrariando o olhar que generaliza, que veda a predisposição à compreensão e que acentua a exclusão. Em cada professor, deveria, assim, habitar um investigador.

1.3. A consciência como possibilidade de reconstrução da identidade e factor de mudança

A situação em que se encontram os sujeitos condiciona a sua consciência de si e do mundo. A consciência que o oprimido tem de si próprio está agarrada às representações sociais, às “normas e valores daquele que o oprime” (Cortesão, *in* Rodrigues, 2003:59). Parece-nos que se criam condições para um sentimento de inferioridade social e só uma mudança na forma de **pensar-se** é capaz de destronar representações colectivamente afirmadas. No nosso contexto de intervenção, a IAP é uma vantagem a assinalar como passo na problematização da experiência de exclusão, possibilitando a alteração das percepções e significados que os sujeitos fazem de si e da sua realidade.

Se na Parte I abraçámos a utopia de Freire de perspectivar a mudança pela mão do oprimido, este sonho torna-se viável, segundo o autor, por um processo de **conscientização**. A mudança do mundo nasce da mudança de consciência. Paulo Freire (2003:14) define consciência como “essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes”. A conscientização “é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (*idem*). Guerra (2006:22) entende-a como “processo de reconhecimento do eu, do seu lugar e do seu papel na transformação do mundo”.

A consciência revela-se através de uma objectivação, de uma realização (Barkhtin, *in* Cortesão *et al*, 2004:78). A mudança implica, pois, um processo mental e uma concretização que o realize. Freire (1980:25) afirmava-se convicto de que “...a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma apropriação crítica da realidade”. Ora, este exercício de liberdade divide-se em dois níveis de abordagem à realidade: o acto de conhecimento que pressupõe uma compreensão da realidade; e o acto de apropriação crítica que instiga à acção. O primeiro reflecte

uma tomada de consciência, o segundo, um nível mais profundo de conscientização. Assim, a IAP, em si mesma, é um processo de conscientização (Guerra,2006:23).

A educação, mais do que conduzir ao conhecimento da realidade envolvente, deveria conduzir a ao exercício de liberdade transformadora capaz de mudar o mundo. Freire (1980:20) afirma que “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.” Transferindo esta ideia para a realidade que nos propusemos estudar, a possibilidade de escolha dos alunos dos CEF é muito estreita: a escolha do curso é a saída possível para evitar o abandono escolar; a sua condição social promete não ser alterada por influência da escola. O propósito do trabalho com o grupo de alunos pareceu-nos ter de enveredar por esta atitude educativa de gerar um primeiro nível de consciência: o conhecimento da sua condição de alunos CEF, a ideia de si próprios, e um nível crítico mais profundo, mais próximo da conscientização: tomar posse da realidade para transformá-la. A metodologia pretende criar a distância da sua própria realidade para que, seguidamente, voltem a ela com sentido crítico, colocando em causa a realidade que lhes é proporcionada pela estrutura dominante. Trata-se de ampliar as possibilidades de liberdade e de construção do seu papel no colectivo.

Diz Freire que “Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre a sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens” (*idem*:33). Ser Homem parece-nos pressupor uma condição de liberdade de condução do destino individual. Implica, pois, que não exista uma condição de opressão. A ideia de Freire sobre as finalidades da educação é precisamente a de permitir que cada Homem se afirme como Sujeito, dentro das condições em que vive. (*idem*:34,35) Este último aspecto afigura-se-nos fundamental na medida em que não se trata de pretender uma adaptação às condições existentes nem uma promoção da igualdade de condições (esta não seria possível apenas com uma acção de carácter educativo), mas sim de permitir que cada indivíduo seja capaz de olhar para a sua realidade, clarificar o seu lugar no mundo e agir criticamente sobre ela. Assim, educar é ajudar a educar-se.

2. CONCRETIZANDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Comprometidos com as exigências inerentes à produção de conhecimento científico e à garantia da adequabilidade das respostas às necessidades dos actores sociais, direccionámo-nos para uma fase inicial de Concepção/Planeamento (Costa,2007:42 e Guerra,2006:130), procedendo à problematização e diagnóstico da situação. Guerra (2006:139) afirma que “O diagnóstico é, também, um instrumento de **participação** e de conscientização dos actores intervenientes”, fazendo parte do processo de intervenção. Importa referir Serrano que reconhece a mudança na forma de encarar as actividades de Acção Social que passaram de uma realização num plano empírico, para “niveles más altos en su concepción y en su ejercicio cotidiano” (Serrano,2000:11), acrescentando que “uno de los graves problemas de nuestro tiempo es la falta de reflexión sobre lo que hacemos” (*idem*:16). No nosso contexto académico, o sentido de projecto ganha particular relevo como espaço para o aprofundamento do sentido da acção.

À partida, ao entrarmos no terreno com sentido de mudança, inauguramos a existência de um projecto que se alimenta da interacção entre conhecimento e acção. Apresentaremos a contextualização e as opções, procedimentos e instrumentos metodológicos que nos permitiram definir a problemática do projecto.

2.1. Contextos: o grupo, a família e a comunidade

O grupo com quem nos propusemos trabalhar pertencia a uma turma de rapazes com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, pertencentes ao CEF de Instalador Reparador de Computadores, lançado pela primeira vez na Escola Secundária de Santa Maria da Feira. Era uma das duas turmas de 9.º ano/CEF, considerada a “pior” pelos professores e Direcção. A maioria dos alunos não frequentava esta escola e provinha de freguesias limítrofes.

A Escola Secundária de Santa Maria da Feira é uma das três escolas secundárias do concelho e uma das escolas abrangidas pelo programa de requalificação do Ministério da Educação. Apresenta uma maioria de turmas do ensino secundário, num total de 1572 alunos dispersos pelas várias modalidades de ensino⁸. No ano lectivo 2008/09, inscreveram-se 34 alunos nos dois CEFs. No Ensino Básico existem alunos provenientes do meio rural, com grandes dificuldades económico-sociais, níveis culturais baixos e poucas expectativas em relação à escola. Cerca de 51% são da cidade de Santa Maria da Feira; os restantes são oriundos de freguesias vizinhas.

O concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro, engloba 31 freguesias, ocupa uma área de 215 Km² e tem uma população de cerca de 135 mil habitantes. De acordo com os Censos de 2001, a população apresenta um progressivo envelhecimento e baixo nível de escolarização, com uma taxa de analfabetismo de 6,7% e com 57% dos seus elementos com habilitações inferiores ao 3º ciclo. Os indicadores de educação concelhios revelam que apenas 2 em cada 3 jovens terminam a escolaridade básica com sucesso. A taxa de saída precoce é de 54,1%, o que significa que mais de metade dos jovens deste concelho não têm formação ao nível do 12º ano. Economicamente, o concelho é um grande pólo industrial dominado pela indústria da transformação da cortiça e do calçado, embora também disponha de outros tipos de Indústria (ferragens, madeiras, abrasivos, papel) e muitos serviços⁹.

O contexto familiar do grupo de alunos com quem trabalhámos reflecte estas considerações sobre a proveniência económico-social e nível cultural de muitos dos alunos desta escola. Apenas um pai e uma mãe obtiveram o 12.º ano de escolaridade, havendo quatro que não foram além do 1.º ciclo de estudos. As profissões revelam situações de emprego precárias ou de baixa qualificação (três mães estão desempregadas, quatro são operárias fabris), com conhecimentos socialmente pouco valorizados, conotados com códigos pouco elaborados¹⁰. Este

⁸ Quadros 1 e 2, Anexo 3.

⁹ Informações obtidas no Projecto Educativo da Escola Secundária de Santa Maria da Feira – 2006/09

¹⁰ Quadro 3 e gráficos 3,4 e 5, Anexo 3.

panorama parece-nos reflectir os estudos que apresentámos sobre a exclusão escolar e a sua prevalência nas classes trabalhadoras.

2.1.1. Contexto de observação

A observação participante feita durante o desenvolvimento da investigação permitiu registar dados referentes ao espaço físico e ao ambiente pedagógico onde se moviam os alunos, embora este segundo, de forma muito parcial dado que se restringiu à aula de Diagnóstico e Reparação de Avarias nos Equipamentos Informáticos (DRAEI).

A sala B5 onde os alunos tinham todas as aulas, situava-se no rés-do-chão, ampla e luminosa mas com alguns sinais de degradação, destacando-se os tacos soltos e inexistentes do pavimento. Aquele ano lectivo era o último em que decorreriam aulas naquele Bloco, com a remodelação a iniciar após a conclusão do ano lectivo. Havia móveis de arrumação que eram simultaneamente mesas de trabalho, ocupando a zona central de metade da sala de aula. Aos lados, equipamentos informáticos acumulavam-se sobre mesas. Junto às janelas, algumas secretárias sustentavam computadores que funcionavam com recente ligação à internet. Na outra parte da sala, dividida por dois armários, um conjunto de mesas individuais e cadeiras estavam dispostos em direcção ao quadro. Ao canto, a secretária do professor, equipada com um computador.

Sempre que entrámos na sala, habitualmente à quinta-feira, pelas 17 horas, encontrámos alguns alunos espalhados pelos computadores jogando ou navegando na internet, outros comunicando com alunos externos à turma, do lado de fora da janela; o professor ao fundo, utilizando o computador da secretária ou o seu portátil pessoal. Apenas uma vez presenciámos cerca de dez minutos expositivos de conteúdos programáticos, a propósito da recente instalação da internet na sala. As aulas pareciam não ter qualquer propósito, havendo apenas que cumprir o número de horas estipulado e como o professor nos explicou, a matéria estava dada. Assim, a nossa presença foi um alívio para professor e alunos e constituiu um factor que Walsh (2003:143) considera importante para a adesão à participação na investigação: a *oportunidade*.

2.2. Questões iniciais e objectivos de investigação

Apesar de sabermos que os objectivos do *investigador colectivo* se iriam desenhando na imprevisibilidade da interacção conhecimento/acção, ao longo do projecto, entrámos no terreno com inquietações individualmente direccionadas. É esse rumo inicial de investigação que agora expomos.

A **problemática** que nos levou ao terreno – a desvalorização das turmas dos CEFs – encaminhou o nosso **objecto de estudo** para a influência das representações colectivamente afirmadas na experiência de exclusão destes alunos. Não pretendemos resolver a questão do insucesso escolar de forma directa e no sentido escolar do termo, mas explorar os sentimentos negativos que ele gera naqueles que o vivem, caminhando num sentido inclusivo. Desta forma, a **finalidade** que se desenhou foi a de reconstruir um lugar social (com ganhos para a felicidade individual) que pudesse fazer sentido dentro das *teias* onde os actores sociais se inserem, com valor potencialmente reconhecido por outros.

A reflexão teórica sugeriu-nos algumas premissas interrogativas que levámos connosco:

- Sobre que representações sociais assenta a construção identitária de aluno de um CEF?
- Que reacção apresentam a essas representações colectivas?
- Que factores de desconforto lhes proporciona a escola?
- Que consciência desenvolvem do seu lugar na escola/comunidade?
- Que propostas de participação na construção do colectivo apresentam?

No sentido de orientar a nossa investigação, numa fase inicial de identificação dos problemas e diagnóstico, delimitámos os seguintes **objectivos gerais**:

- Relacionar, na situação particular estudada, o peso dos factores de origem social com o insucesso;
- Avaliar o impacto das representações colectivas na construção da sua condição de alunos/sujeitos sociais;
- Aferir sinais de exclusão escolar protagonizados pela escola;
- Identificar sinais de resistência às formas de dominação da escola;
- Verificar a importância do código linguístico na relação dos alunos com a escola;
- Perceber qual a importância da sua experiência de insucesso escolar na forma de entender e viver a escola.

2.3. Procedimentos e instrumentos utilizados

A IAP reveste-se de uma flexibilidade que é vantajosa, na medida em que permite fazer uso de instrumentos e estratégias diversos, está aberto a contributos de várias áreas do conhecimento, permitindo adequar a intervenção a uma realidade social complexa e específica. Admite uma diversidade de técnicas, contendo “todos os ingredientes da investigação e, mais ainda, os ingredientes da acção” (Guerra, 2006:75). Tentámos manter a vigilância que nos permitiu optar e adaptar instrumentos às situações, de início, imprevisíveis.

Inicialmente, baseámos a recolha de dados na análise de documentos significativos na compreensão da realidade específica. Usámos os elementos constantes do dossiê de Direcção de Turma e dados recolhidos nos serviços administrativos e directivos da escola que nos permitiram verificar a origem social dos alunos e contextualizar os CEFs na oferta educativa da escola.

Numa primeira fase da investigação, em 16 sessões, tivemos por objectivo o conhecimento e compreensão da realidade do grupo, atendendo a que a análise da necessidade deve ser feita *“en extensión y en profundidad, es decir, no basta com que una necesidad sea sentida, debe constatarse hasta donde es real o imaginaria, com base en datos concretos”*

(Serrano,2000:43). Numa segunda fase, em 8 sessões, o processo de investigação conduziu-nos para actividades direccionadas à mudança. Sobre estas reflectiremos último capítulo.

Fizemos Observação Participante em contexto de aula e em outros espaços, das quais resultaram 16 Notas de Campo¹¹ integrando Comentários do Observador¹² (Anexo (A) 2) que nos ajudaram a problematizar a realidade em estudo. Complementarmente, procedemos a uma recolha feita na Internet, no sentido de perceber qual a imagem mais generalizada sobre os alunos dos CEFs.

Explicitaremos, de seguida, os procedimentos usados na primeira fase da investigação, na escuta dos sujeitos, quer em grupo, quer individualmente.

2.3.1. Entrada no terreno

A entrada na turma fez-se pela mão do Director de Turma (DT), professor de DRAEI, no dia 12 de Março de 2009, após a imediata autorização dada pelo órgão directivo. Todos os encontros vieram a acontecer durante as suas aulas. A participação dos sujeitos foi sempre voluntária e assumida num Consentimento Informado assinado por cada um. Os seus Encarregados de Educação foram, também, informados, através de carta (A9).

2.3.2. Processo de escuta

O processo de escuta desenvolveu-se com 10 alunos dos 11 que constituíam a turma à data da entrada no terreno¹³. Decorreu entre 19 de Março e 28 de Maio, já que no início do mês de Junho, os alunos entrariam no estágio integrado no curso. As 16 sessões desenvolveram-se nos moldes de Grupos de Discussão Focalizada (GDF)¹⁴, Conversas e Entrevistas semi-estruturadas¹⁵ individuais, incentivadas por instrumentos mais expressivos que tentámos adaptar aos objectivos de conhecimento que pretendíamos. Usámos salas disponíveis, próximas daquela onde os alunos tinham aula.

¹¹ “O relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”. Incluem “todos os dados recolhidos durante o estudo” (Bogdan e Biklen, 1994: 150). Nos nossos Anexos, optámos por apresentar separadamente alguns dos dados. As Transcrições contêm algumas Notas de Campo que, por uma questão de mais fácil contextualização, mantivemos nessa secção.

¹² “(...) consistem em secções das notas de campo destinadas ao registo do que o investigador vai pensando e sentindo, à medida que faz as suas observações.” (Bogdan e Biklen, 1994: 210-211). Graue e Walsh (2003) chamam-lhe **memorandos**.

¹³ No início do ano a turma era constituída por 17 alunos.

¹⁴ Recolha de informação através de debates e diálogos focalizados. Permite observar as dinâmicas presentes no discurso: consensos, discordâncias, aferindo as marcas do colectivo, operadas num dado contexto cultural, explorar opiniões e fazer emergir assuntos relevantes (Christensen e James, 2005 e Galego e Gomes, 2005).

¹⁵ A distinção que fazemos entre as **conversas** e as **entrevistas semi-estruturadas** reside no facto das primeiras terem ocorrido isentas de qualquer formalidade como a deslocação para outro espaço ou a gravação áudio, acontecendo em espaços onde o encontro se proporcionou de forma natural, como a cantina da escola.

Realizámos quatro sessões de GDF, duas delas com um primeiro grupo, uma com um segundo grupo, e outra com elementos de ambos. A organização destes dois grupos foi natural e imprevista, resultante do facto de terem correspondido, inicialmente, ao nosso pedido de colaboração voluntária, cinco alunos. Face à vontade de colaboração de outros cinco, realizámos uma sessão segundo as mesmas linhas orientadoras do primeiro grupo, permitindo, em certa medida, uma triangulação de dados. Sendo “o tempo, o espaço e as pessoas” um sub-tipo de triangulação (Flick,2005:231 e Graue e Walsh,2003:128), aproveitámos para introduzir a variável “pessoas” de modo a consolidar ideias. Pareceu-nos que não houve influência do primeiro grupo, uma vez que, o segundo afirmou que os colegas não lhes tinham relatado o conteúdo da conversa: “Eles dizem que não podem contar.” (A1,T3) Ressalvamos que esse sigilo foi assumido pelos próprios revelando seriedade na forma de encarar a investigação.

Foram realizadas sessões individuais com cada um dos dez alunos após a sessão de GDF do grupo a que pertenciam¹⁶. Obtendo o Consentimento Informado, utilizamos gravador áudio nas quatro sessões de grupo e numa individual para posterior transcrição. Inicialmente, notámos alguma moderação no discurso por influência deste procedimento, contudo, cremos que a intimidação se dissipou.

2.3.3. Instrumentos expressivos

Graue e Walsh (2003:148) referem que o instrumento é uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de dados e que a sua utilização deve ser criativa ultrapassando as limitações das entrevistas. Foi com este propósito que introduzimos alguns instrumentos, usados nas sessões individuais, que nos permitiram complementar os dados obtidos pelos outros meios.

2.3.3.1. Orçamento do tempo

Apresentámos uma folha A4 com uma circunferência desenhada, com um ponto assinalando o centro. Pedimos que imaginassem que o círculo representava o tempo semanal. Considerando-o um bolo, sugerimos que o dividissem em fatias representando o tempo que dispõem para os seguintes itens: Família, Amigos, Trabalho e Passatempos.

Pretendemos, com este instrumento, explorar o impacto que o trabalho escolar teria na percepção de tempo de cada aluno, uma vez que, nos discursos que escutámos nas sessões em grupo, manifestavam esta ideia. Esta técnica permitiu-nos, também, conhecer alguns pormenores sobre cada adolescente, de uma forma não invasiva: no item Família, apercebemo-nos da composição do agregado familiar e da qualidade das suas relações familiares; no item Amigos, distinguimos os amigos e colegas de turma, das amizades exteriores à escola; no item Passatempos conhecemos as actividades a que se dedicam, em clubes e associações, conhecendo os espaços de socialização em que se inserem e a importância que têm nas suas vidas.

¹⁶ O Cronograma das sessões pode ser consultado no A3, Quadro 6.

Numa segunda fase, no verso da folha, pedimos que procedessem de igual modo, mas dividindo uma nova circunferência traduzindo as alterações que fariam à divisão de tempo semanal. Da comparação entre as duas circunferências resultou uma melhor percepção do desagrado que o trabalho escolar lhes provoca (A5).

2.3.3.2. Metáfora do rio

Apresentámos uma folha A3, em branco, pedindo que desenhassem um rio, imaginando que este representava o seu percurso desde a entrada na escola até ao presente. Inicialmente propusemos a utilização de dois símbolos, - uma bóia e uma pedra - simbolizando, respectivamente, momentos positivos e momentos negativos. Porém, acabou por estabelecer-se os traços perpendiculares às margens do rio como marcação das fases positivas e negativas da vida escolar. O desconforto sentido durante a elaboração do rio não respeitava ao conteúdo, mas aos possíveis erros que estariam a cometer no desenho e na forma de registar informação. Desvalorizámos essas questões formais ligadas aos requisitos escolares e deixámo-los à vontade. Tentámos compreender a visão que cada aluno tem do seu percurso escolar, dos factores que, na escola, produzem significados positivos e negativos nas suas vidas (A6).

2.3.3.3. Círculo de amigos

Numa folha A3, representámos quatro circunferências concêntricas. Na mais pequena, pedimos que nomeassem as pessoas sem as quais não conseguiriam viver (Círculo da Intimidade). Na seguinte, os amigos indispensáveis (Círculo da Amizade). Na seguinte, outras pessoas amigas, colegas, parceiros de grupos/clubes a que pertençam (Círculo da Participação). Finalmente, outras pessoas importantes na sua vida como prestadores de serviços, com quem podem contar, em circunstâncias específicas (Círculo da Troca).

Com a utilização desta técnica (Stainback e Stainback, 2008: 97-100), quisemos conhecer que pessoas os alunos reconhecem como merecedoras de um significado nas suas vidas, discernindo, sobretudo, se os seus círculos contemplam elementos da comunidade escolar. Tivemos oportunidade de implementar esta técnica apenas a 7 dos 10 alunos (A7).

2.3.4. Tratamento dos dados

Atendendo a que “a interpretação é uma questão de relações entre os dados” (Graue, 2003:192), procedemos a uma análise de conteúdo qualitativa, desenvolvendo categorias de codificação (A4), de forma a “reduzir o material textual” (Flick, 2005:180). Obviamente, há um grau de subjectividade do qual não nos podemos desredar que resulta do facto de a codificação se basear nas “questões e preocupações de investigação” (Bogdan e Biklen, 1994:221). Segundo Graue (2003:192), a interpretação é a criação de significados. Como criação, poderá resvalar para um domínio cientificamente inconsistente e falível. Contudo, este exercício interpretativo e compreensivo é validado na medida em que se mantenha uma relação com os contextos locais e simultaneamente com o contexto dos quadros teóricos (*idem*:190). Apesar das limitações do método, tentámos usar um sentido de honestidade que passou, sobretudo, por mantermos fidelidade ao discurso dos actores e não perdermos de vista o enquadramento teórico.

2.4. Desafios e constrangimentos éticos - de professora a investigadora

Se, por um lado, Serrano (2000:20) afirma que a necessidade da elaboração de um projecto social se funda no desejo de melhorar a realidade em que estamos inseridos, por outro, reconhecemos os perigos de investigar dentro da nossa própria realidade. Tendo optado pelo nosso local de trabalho como campo de intervenção, tentámos criar um contexto de investigação que correspondesse à vontade de mudar a realidade, minorando alguns riscos de estar dentro dela.

Um dos maiores riscos seria a conciliação de papéis – professora e investigadora, atendendo aos constrangimentos éticos que a mistura de ofícios pode proporcionar. Desta forma, optámos por trabalhar com uma turma de quem não éramos professora. Walsh (2003:76-77) alerta que a investigação com crianças implica revolucionar a habitual relação adulto/criança: neste caso, elas é que detêm o saber, dão permissão e fixam as regras. Como professora da escola, o desafio era manter uma relação horizontal que se demarcasse não só da diferença etária, mas, sobretudo, da hierarquia aluno/professor. Neste sentido, sublinhámos a nossa condição de aluna, a preocupação de perceber os seus problemas, necessidades e sentimentos, pretendendo contribuir para a melhoria da experiência escolar dos alunos dos CEFs. Durante o processo de escuta, tivemos o cuidado de não emitir juízos de valor sobre as suas atitudes e formas de pensar. Em várias ocasiões, presenciámos afirmações que os diminuía. Abstivemo-nos de tomar partido. Fomos percebendo que a relação com os rapazes se consolidou de uma forma que não se assemelha à habitual relação aluno/professor. Um deles, no final do ano, mostrou-se surpreendido ao saber a nossa condição de docente na escola. Nesta medida, cremos ter conseguido sobrepor a condição de investigadora à de professora.

Walsh (*idem*:82) refere que uma das questões pertinentes é decidir o limite de participação dos investigados: se lerão os apontamentos, se os corrigem, se colaboram na sua análise, se tomarão conhecimento dos relatórios. Utilizando a metodologia da IAP em que se assume a existência de um *investigador colectivo*, este foi um aspecto importante a considerar na relação que estabelecemos com os parceiros de investigação. Fizemos questão de mostrar as transcrições das primeiras sessões, clarificando o propósito das gravações. Preocupámo-nos em que não se sentissem “analisados”. Contudo, achámos prudente reservar os nossos memorandos.

A IAP coloca algumas dificuldades em combinar o propósito de protagonismo dos actores sociais com a vertente educativa que cabe ao investigador no âmbito de um projecto de ES. Encontrar um espaço para exercício de influência dos seus objectivos educativos, mas preservando uma relação horizontal implica particular habilidade do investigador. Sentimos que, no nosso contexto de investigação, havia a necessidade primeira de criar condições de comunicação que nos desviassem das representações que os alunos têm dos professores, esbatendo hierarquias. Estas cautelas levaram-nos, em algumas situações, a conter as nossas intervenções, evitando passar a ideia de que alinhámos pelas ideias da cultura dominante contra a qual se afirmam. Na tentativa de caminhar do “Eu” para o “Nós”, talvez nos tenhamos anulado demasiado e acentuado o “Eles”.

Serrano (2000:15) refere que os trabalhadores no campo social correm o risco de serem embuidos pela ***pasión del hacer***. O grau de implicação que impõe ao investigador apresenta este lado sedutor mas pode conduzir a alguns perigos. O maior deles será a perda de discernimento da realidade pelo facto de o investigador passar a ser parte dela. Manter a constante dialéctica entre o fenómeno local e a visão global foi a arma necessária contra os perigos da imersão apaixonada na realidade.

CAPÍTULO III

ECOS DAS VOZES DOS ACTORES SOCIAIS

Introdução

Neste momento do nosso trabalho, reflectiremos sobre o que escutámos e perscrutámos, relacionando o conhecimento proporcionado pela experiência colectiva de investigação, com as reflexões teóricas que apresentámos no primeiro capítulo, procurando sustentar a **Concepção/Planeamento** de futuros.

A partir de agora, no nosso trabalho há rostos e identidades. Todos os rapazes nos emprestaram os seus nomes para a redacção deste texto. Todos excepto aquele a quem chamaremos João, por sua sugestão. Procuraremos ser um eco das suas vozes.

1. MARCAS DE EXCLUSÃO E DOMINAÇÃO

Conforme as ideias desenvolvidas no primeiro capítulo, queremos situar a percepção de exclusão com base na expressão de Freire: *Ser mais*. Por oposição, a desvalorização dos alunos dos CEFs em relação a outras categorias de alunos, contribui para um *ser menos*. Apontaremos algumas marcas que descortinámos e que julgamos contribuir para este sentimento.

1.1. O peso de um rótulo: *Os outros é que fazem com que sejamos diferentes*

Numa intervenção de pendor educativo, com objectivos de desenvolvimento e mudança, consideramos de grande importância apreender qual a representação que as pessoas têm de si próprias, de modo que o investigador possa ter uma perspectiva o mais aproximada possível à realidade de quem a vive. Quisemos saber quais as representações sociais que influenciam a identidade dos alunos, qual a sua ideia sobre a condição de aluno CEF. Para os sujeitos este é, como atrás defendemos, o ponto de partida para o exercício de uma tomada de consciência crítica.

Encorpando uma atitude de investigação que ultrapassou o contexto do grupo com quem trabalhámos, estivemos atentos a comentários de alunos de cursos do ensino regular, de professores, de encarregados de educação e perscrutámos o que é comentado no ciberespaço. Uma docente querendo referir-se aos CEFs, aos quais nunca leccionou, dizia: “aquelas turmas dos alunos difíceis” (A2, Notas de Campo(NC)8). Comentários de professores expostos em blogues de opinião expõem afirmações como: “Os CEFs são um tumor que corrói os tecidos sãos das escolas onde estão implantados.”¹⁷

Os CEFs são invariavelmente associados a alunos complicados, a quem a escola não diz nada e para os quais a saída é uma acelerada entrada no mundo do trabalho, uma solução socialmente conotada com valor inferior, conforme justificámos na Parte I.

Salientamos as declarações dos sujeitos: “*Nós não nos sentimos diferentes. Os outros é que fazem com que nós sejamos diferentes.*” (Rúben, A1, Transcrição(T)1) “Quem não nos

¹⁷ <http://www.profblog.org/2008/11/aluno-dos-cef-agride-professora-murro-e.html>

conhece, acham que somos diferentes” (André, A1,T3). Desvelamos aqui o poder da imagem dos outros na construção da própria imagem. Aclaramos, nesta expressão, a ideia de que o dominado estabelece a sua condição por referência à imagem e valores que lhe são inculcados pelo dominador. Julgamos, ainda, digno de nota o facto de um dos alunos ter mencionado, na sua ficha autobiográfica, a profissão do encarregado de educação como “arquitecto”. Averiguando a veracidade da informação, o DT esclareceu-nos que é desenhador. Consideramos a hipótese de se tratar de uma tentativa de mostrar proximidade a estratos sociais mais favorecidos, revelando a interiorização de uma condição inferior.

1.1.1. As questões do código: *Não percebi nadinha, nadinha do que ela disse*

Outra manifestação da influência das representações colectivamente afirmadas pareceu-nos ser a questão das distâncias dos códigos linguísticos.

Apesar de, para Bernstein, as questões do código não dizerem respeito, apenas, às questões do uso da linguagem “mas sobretudo a maneira de organizar o que se vive, o que se aprende” (Postic,2008:33), é nesse aspecto que situaremos a análise por ter sido mais facilmente observável no tempo de que dispusemos.

Revelou-se particularmente significativo que, perante uma pesquisa na internet procurando saber como é descrita a experiência com alunos dos CEFs, a grande maioria dos dados recolhidos provinha de professores, com depoimentos que além de aludirem aos comportamentos anti-sociais, salientavam as fracas competências no domínio do código linguístico. As dificuldades de domínio da linguagem escrita parecem ser motivo de escárnio para os professores. Circulam mensagens electrónicas com composições recheadas de erros ortográficos, alimentando a ideia da inaptidão na dimensão instrumental, acusando a valorização do domínio do código linguístico e a distância entre os dois códigos.

Ao longo das sessões de escuta notámos algum esmero no uso do vocabulário, na entoação, nos erros de hiper-correcção e de sintaxe que eram, aliás, emendados e troçados pelos colegas (Wilson e Carlos, A1,T3 e João,T5). Suspeitamos que este cuidado em usar da palavra na presença da investigadora (que pertence a um grupo que domina códigos elaborados), manifestasse a interiorização de uma condição inferior, utilizando as referências do grupo dominador. A reacção dos colegas – sublinhar e troçar das tentativas de apuro linguístico - fez-nos pensar que, por um lado, os cuidados de linguagem não eram habituais entre eles e, por outro, que estes se demarcavam da linguagem que lhes é imposta pela escola e que o colega tentava adoptar. Curiosamente, quem mais se preocupava com o registo linguístico era o melhor aluno.¹⁸ cremos que era, assim, aquele sobre quem a escola exerceu, mais facilmente, a sua *violência simbólica*.

A distância entre os dois mundos linguísticos ficou, ainda, presente após a apresentação do projecto na Universidade de Aveiro por quatro elementos da turma. Concluída a sessão, um

¹⁸ Consideração feita pelo DT salientando a sua assiduidade e ausência de participações disciplinares. Era, também, o único alunos que não nos manifestou arrependimento pela opção por aquele CEF.

dos alunos confidenciou-nos, de forma esclarecedora, a sua reacção aos comentários de uma professora universitária: “*Não percebi nadinha, nadinha do que ela disse*” (A2,NC13). Similarmente, muitas vezes, os conteúdos escolares serão indecifráveis para estes alunos. Ao invés da exigência unilateral de que o aluno deve alcançar o código elaborado da escola, desvalorizando as suas referências linguísticas (e culturais), pensamos que o professor deve procurar uma aproximação à posição linguística/cultural do aluno para, mais facilmente, suscitar nele o interesse pela aprendizagem de outras referências culturais. Se o professor não actuar como agente tradutor, facilmente gerará desmotivação.

1.2. O sentido negativo da retenção: *Vim para este curso porque reprovei*

A análise documental permitiu verificar que todos os rapazes têm, pelo menos, uma retenção no seu percurso escolar. Verifica-se que três alunos acumulam três retenções, três alunos têm duas retenções e os restantes cinco ficaram retidos uma vez. Sete alunos ficaram retidos no 9.º ano de escolaridade (A3, Gráficos 1 e 2). A retenção parece ser uma justificação interiorizada para a opção pelo curso: “*Vim para este curso porque reprovei no 8.º ano*” (Wilson,A1,T3); “*Reprovei no 7.º ano e 9.º*” (André, A1,T3), correspondendo, aliás, aos propósitos contemplados na lei que regulamenta estes cursos e à percepção que a escola tem sobre o perfil dos alunos que os devem integrar.

Destrinçámos alguns sinais de uma escola que não passa inocente pelos processos de exclusão. Um dos alunos, ao pretender matricular-se no 9.º ano normal, teve, por parte de um elemento da Direcção, a sugestão de optar pelo CEF, por ser um aluno repetente (A1,T1). Desconhecemos as causas reais nesta situação concreta, no entanto, suspeitamos poder relacionar-se com o número de alunos necessário à abertura do curso. Parece-nos uma forma de exclusão escolar dissimulada, que não se guia pelas reais necessidades dos alunos mas pelas conveniências de organização escolar.

O instrumento expressivo *Metáfora do rio* esclareceu-nos melhor sobre a importância das retenções no percurso escolar destes alunos. Da observação dos *Rios* (A6), aferimos que há 14 referências à reprovação como marca considerada negativa, muito acima de qualquer outra referência. Com 3 referências, segue-se o divórcio dos pais, verificando-se que coincide com um ano de reprovação. Assinalamos que, nestes três casos, houve mais retenções para além daquela que os sujeitos consideraram relacionar-se com o divórcio.

Creemos que a ideia que atrás deixámos do insucesso escolar como uma experiência de exclusão subjectiva encontra, aqui, alguma sustentabilidade e que a retenção terá reflexos na forma como o aluno vive a sua relação com a escola.

1.2.1. Condição inferior inata: O CEF é para burros

Se a retenção parece ser uma condição para a escolha do CEF, esta relaciona-se e decorre da justificação de não ter *capacidades*:

- Alguns alunos concluem que poderiam ter *capacidades* para integrar um currículo normal: “Acho que tenho **capacidades** para ir para o ensino normal” (Rudi e Carlos, A1,T3; Carlos, A1,T4);
- Referem que os professores aludem às suas *capacidades*: “um professor (...) que é da nossa turma, diz que não temos **capacidades** de ir para um 10.ºano, mesmo que seja profissional” (Wilson, T3), “A senhora que me atendeu (na matrícula) perguntou se não tinha **capacidade** de fazer um 9.ºano normal” (Wilson,A1,T3);
- E fora da escola percebem, também, uma imagem assente numa questão de *capacidade* individual: “há pessoas fora da escola que pensam que o curso CEF é para burros” (Tiago,A1,T1).

Presenciamos o uso do termo “*monga*” (abreviatura de mongolóide) pelo DT, dirigindo-se a um dos alunos e, em outra circunstância, referiu-se aos alunos como “deficientes” (A2,NC2 e 6). Efectivamente, em tom jocoso, fomos ouvindo, nos nossos anos de docência, a troca propositada das iniciais CEF com o diminutivo DEF. Um dos sujeitos também o referiu. (Joel, A6). Estas referências indiciam a associação dos maus resultados escolares à ausência de atributos de origem biológica, inata.

Cremos que esta tónica nas *capacidades* denuncia uma ausência de reflexão e visão mais ampla do fenómeno, integrando-o numa explicação mais biológica e psicológica do que social, que, como aludimos na Parte I, fazia parte das primeiras explicações do insucesso escolar. Será, eventualmente, um modo de desresponsabilização dos agentes escolares que transferem para o aluno a culpa dos seus fracassos.

1.3. Ensino sem sentido e trabalho inútil: *É uma perda de tempo*

Notámos que o facto de o curso versar sobre computadores foi, para alguns, o atractivo para a escolha, porém, nas declarações dos alunos fica patente a distância sentida em relação aos propósitos da dimensão instrumental da escola. A desilusão em relação ao curso foi-nos manifestada por 9 dos 10 alunos escutados: “Não estou satisfeito. É uma perda de tempo, mesmo.” (André,T3); “acho que tou aqui a perder conhecimentos e ... tempo.” (Rudi,A1,T3); “Não gostei muito do que aprendi neste curso.” (João, T5); “Isto aqui é uma seca!” (Carlos,A2,NC3). Em declarações como “Eu acho que vim enganado” (Carlos,A1,T4) ou “Eu acho que nós andamos a fazer um serviço para a escola. A escola é que tá a sair beneficiada disso.” (Bruno,A1,T1), os alunos posicionam a escola como um inimigo que os desiludiu e atraioou. Este sentimento que os distancia da escola poderá resultar de dois factores: por um lado, do desinvestimento dos professores que consideram que estes alunos não merecem o seu esforço, por outro, da facilidade que os alunos esperavam encontrar, conseguindo obter o certificado de escolaridade obrigatória de forma acessível.

Salientamos que “o indivíduo valoriza ou desvaloriza os saberes e as actividades com que se relaciona em função do sentido que ele lhe confere” (Sebastião,2009:242). Um dos problemas apontados à experiência de alunos do CEF de Reparador Instalador de Computadores diz respeito à inutilidade do trabalho desenvolvido nas aulas práticas, por vezes um “*passatempo*” como a

tarefa de *“arrumar a arrecadação”* (Rudi,A1,T3). Referem que o facto de não saberem qual o destino dos computadores que arranjam é desmotivador: *“Nós já arranjámos mais de trinta e tal computadores... e para quê?”* (Tiago,A1,T1); *“os computadores em que a gente andou a trabalhar até agora, se calhar vão todos para o lixo”* (Rúben,A1,T2). Consideramos que o facto de produzirem um trabalho sem um objectivo significativo contribui para o *ser menos* que os exclui de uma experiência válida na vida da escola. Aham desmotivante arranjar computadores com sistemas que não são actuais e temem não estar preparados para o estágio, referindo, por exemplo, que nunca contactaram, no âmbito das aulas, com um computador portátil. Ainda assim, um dos alunos reconheceu que *“a escola não ia comprar computadores novos, de propósito”* (Wilson,A1,T3).

Registámos que a psicóloga escolar propôs, no início do ano lectivo, a aquisição de batas de trabalho de forma a tornar mais sério e digno o trabalho dos alunos (A2,NC4), no entanto, os professores da turma recusaram e desvalorizaram a ideia. A própria organização do espaço da sala de aula é apontada como factor negativo: *“a forma como está arrumado o material ajuda a que se atirem as peças, sem cuidado”* (Rúben,A1,T2).

Se atendermos ao ambiente pedagógico que atrás ficou descrito, em que o tempo era preenchido com actividades que nem eram orientadas pedagogicamente pelo professor, nem respondiam a uma valorização do trabalho do aluno, compreendemos que a noção de tempo seja sublinhada pelos alunos. Na análise dos gráficos feitos no *Orçamento do tempo* (A5), comparando a divisão do seu tempo real com aquela que seria a ideal, 6 alunos diminuiriam o tempo dedicado ao trabalho escolar, sendo que cinco deles, para mais de metade. Os restantes mantiveram a divisão. Apesar dos cursos de índole profissional terem, de facto, maior número de horas (42 tempos¹⁹ semanais face aos 36 do 9.º ano do ensino regular), esta percepção do tempo, deve-se, a nosso ver, à falta de sentido que os alunos atribuem aos conhecimentos veiculados nas aulas.

Vários alunos referiram o peso que sentem no seu horário embora esta sobrecarga não seja sentida, ao contrário do que eles próprios esperariam, pela divisão dos conteúdos teóricos e práticos (A1,T1). Mencionaram que há disciplinas teóricas em que não sentem o tempo passar, como é o caso de Português e Inglês, pareceu-nos que, pela proximidade e afecto com que as professoras os parecem tratar. A decepção manifestada prende-se, em larga medida, com o facto de as disciplinas nas quais depositavam maior expectativa – as técnicas – os terem desapontado por desenvolverem um trabalho ao qual não reconhecem objectivo: *“Se as aulas fosse só 90... e não fosse tão teórico e a escrever, isso aí sim, era altamente”* (Carlos,A1,T4); e pela qualidade da relação pedagógica estabelecida: o mesmo aluno refere a razão pela qual não gosta das aulas de DRAEI: *“eu não gosto dele”* (Carlos,A1,T3).

1.3.1. O valor da escola reduzido à certificação: Não queremos nada da escola

Uma justificação presente para a escolha pelo CEF assenta no ser mais *fácil*: *“Nós tamos aqui para tentar fazer o nosso 9.º ano, mais fácil”* (Wilson,A1,T3); *“Porque era mais fácil de fazer o*

¹⁹ 1 tempo corresponde a 45 minutos. Horário da turma no A3,Quadro 5.

9.º ano” (Carlos,A1,T3 e Rudi,A1, T3); “*Para fazer o nono ano mais tranquilo*”(André,A1,T3). Apenas dois alunos referiram que a opção pelo curso se deveu a gostar “*bastante de computadores*” (Joel e Wilson,A1,T3), pelo que, a motivação vocacional nos parece ficar secundada pela importância dada à obtenção de certificação.

Relembramos e concordamos com Perrenoud quando salienta que, apesar da taxa de conversão dos diplomas em estatuto social ter evoluído desfavoravelmente, a valorização da escola parece passar, ainda, pela necessidade de obter certificação. Esta relevância poderá resultar de uma experiência que distanciou os alunos do saberes escolares aos quais não atribuíram sentido e reflecte-se na atitude de despreço que escutámos: “*Eu nunca estudei, para ser sincero.*” (Rui,A1,T1); “*Não queremos nada da escola.*” (Rúben,A1,T1). Julgamos que fica patente a divergência dos alunos em relação ao que a escola oferece: o estudo, a escrita, “*passar as coisas do quadro*” (Rúben,A1,T2), “*passar nos exames*” (João,A1,T1). Desta forma, a certificação passa a ser o único objectivo.

Conforme apresentámos no Capítulo I, uma das modalidades de exclusão fabricadas pela escola consistia numa exclusão motivada pela falta de sentido e utilidade social da escola. Ao facilitar, por via legislativa, a obtenção desta certificação²⁰, mas mantendo uma posição fechada ao mundo do aluno, contribui-se para a *crise de motivação* (como vimos no Capítulo I, segundo Dubet, uma estratégia de auto-exclusão) que parece existir e que, de acordo com as ideias de Perrenoud (2002:190), é a estratégia que os alunos vêem como a mais adequada face à proposta da escola, verificando que o estarem motivados não lhes traria qualquer benefício. Os alunos tendem a justificar o seu insucesso pela sua vontade de não colaborar com a escola: “*O ano passado reprovei porque me estava a marimbar.*” (Rui,A1,T1); “*Tirei 2 a português pela minha cabeça, porque não estudei para o teste.*” (Carlos,A1,T5).

Nas declarações: “*Dizem que é mais fácil mas acaba por ser a mesma coisa.*” (Rui,A1,T1) e “*Se eu soubesse tinha ido para o ensino normal.*” (Rudi,A1,T3), notamos a decepção perante a expectativa de obtenção de certificação de forma mais simples. Contudo, salientamos que todos os alunos a obtiveram, no final do ano lectivo.

Dos professores, ouvimos o lamento pela facilidade com que os alunos dos CEFs obtêm o diploma de escolaridade obrigatória (A2,NC8). Para eles, a ausência de colaboração pedagógica parece dever-se ao facto de a escola lhes proporcionar o diploma independentemente dessa colaboração. Assim, apesar do percurso escolar ser penoso para estes alunos, o seu objectivo é alcançado e parece produzir, nos docentes, a sensação de que perdem uma batalha num jogo de poder que já não lhes é tão favorável.

1.4. Contributo das relações pedagógicas para o ser menos: *Tratam-nos mal*

O desrespeito sentido pelos rapazes pela forma como alguns professores os tratavam, ficou patente nas suas vozes: “*ele é estúpido a falar. Porque ele ofende-nos.*” (Tiago,A1,T1);

²⁰ Os alunos devem ter média de 3 em cada uma das 3 componentes (Socio-cultural, Científica, Tecnológica – Anexo 3,Quadro 4) e na Prova de Avaliação Final (Artigo 16.º, Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho).

“Tratam-nos mal.” (Carlos,A1,T3); *“Eu acho que os professores muitas vezes gozam connosco (...) o professor de DRAEI manda-nos bocas”* (Wilson,A1,T5). Ouvimos, várias vezes, referências à utilização de calão por parte de professores (A1,T1, T3 e T4).

Na observação participante que fizemos, pareceu-nos que o professor não sentia qualquer constrangimento em apontar as fraquezas e incapacidades dos alunos, criando um ambiente estigmatizante. Tal ficou patente nas suas palavras, quando perante o nosso pedido de ceder alguns alunos para execução de uma tarefa, acedeu: *“podes levar esse...e esse também. Não estão a fazer nada...Aliás, desde o início do ano que não estão aqui a fazer nada”*; ou quando justificava o facto de assumir uma tarefa que deveria ser realizada pelos alunos: *“vocês não seriam capazes”* (A2,NC9). Os alunos revelaram consciência desta irrelevância que têm para os professores: *“Eles viram-se assim; “O que é que tás aqui a fazer? Vai-te embora (...) não fazem falta nenhuma.”* (Carlos,A1,T3); *“Eles já têm o seu trabalho, já têm a sua profissão, eles querem lá saber (...) vão ao início da aula, dizem: Olha, faz aquilo, faz aquilo, e põe-se na alheta e só vem no fim”* (Wilson,A1,T3).

Suspeitamos que os professores partam com uma predisposição muito negativa para estas turmas. Conforme referiu um dos alunos: *“A professora de matemática chegou à aula e disse: eu com vocês tenho um comportamento diferente porque são do CEF”* (Tiago,A1,T1). Um dos sujeitos propõe que os professores deveriam *“Tentar ensinar como ensinam aos outros...do ensino normal.”* (Rudi,A1,T3). Assim, notámos que os alunos reconhecem um desinvestimento que lhes atribui uma condição de irremediável inferioridade. Citamos uma frase que os alunos concordaram ser a atitude típica de alguns dos seus professores: *“Tás aí, tendes 1, trabalhas o que fizeres.”* (Tiago,A1,T1). Compreendemos que perante esta sentença, estes exprimam que *“Há professores que desmoralizam”* (Rúben,A1,T1), que *“Por causa dos professores é que nós perdemos o interesse pelas aulas. A maior parte é.”* (Rudi,A1,T3) e que *“Se os professores não se interessam por nós, como é que podemos ficar motivados?”* (Rudi,A2,NC5). O mesmo aluno propõe que os professores devem *“Mostrar algum interesse pelo que nós fazemos”* (Rudi,A1,T3). Esta última frase sugere-nos, mais uma vez, a necessidade de partir do *mundo dos alunos* para despertar o interesse pelo *mundo da escola*.

Canário refere que *“a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como principal obstáculo ao desenvolvimento de uma acção educativa”* (in Rodrigues,2003:35). De facto, perante a distância entre os alunos, provenientes de contextos sociais conotados com códigos restritos, e a escola, assente em saberes que aludem a outras referências, uma relação pedagógica fundada numa ideia discriminatória acentua esta distância e inibe a construção de qualquer ponte.

1.4.1. A importância dos afectos: Ela gosta muito de nós

Os *laços de companheirismo* (McGee,2008) parecem marcar a diferença entre os professores que os rapazes lembram com doçura e aqueles que rejeitam. Embora não colocássemos no âmbito das nossas reflexões teóricas as diferenças de género na relação pedagógica, não deixamos de reparar que, durante o processo de escuta, os alunos revelaram

sobre as professoras que: “sabem lidar melhor connosco do que os stores”; “têm mais calma a dar a aula”; “entra mais na brincadeira connosco”; “É levarem-nos com calma. A falar...” (Bruno e Tiago,A1,T1). Esse tipo de relação positiva parece reflectir-se na noção de tempo: “*Passamos assim a aula e a aula passa a correr*” (Tiago,A1,T1). Devemos salientar que a professora de Matemática foi amplamente apontada como excepção. Contudo, um dos alunos referiu que, no final do ano, estaria melhor porque “*muito mais amiga*” (Carlos,A1,T4).

Os sujeitos parecem relacionar directamente a qualidade da relação pedagógica baseada em questões afectivas com os seus resultados escolares: “*Se fosse tudo como a professora de Inglês, toda a gente tinha altas notas*” (Carlos,A1,T5), porque “*ela gosta muito de nós.*” (Carlos,A1,T4)

Verificamos, porém, que nem sempre a boa relação desagua em bons resultados, embora, nesses casos, haja a tendência para desculpar o professor do insucesso: “*Tirei 2 a português pela minha cabeça, porque não estudei para o teste que por acaso nem sabia quando é que era. (...) a culpa é minha*” (Carlos,A1,T4)²¹. Aos professores com quem desenvolvem uma relação pedagógica mais próxima, parece haver o reconhecimento da legitimidade para agir disciplinarmente perante os seus excessos: “*Uma pessoa tá a falar mas não é fazer tudo o que quer, que ela também se tiver de expulsar algum aluno, ela não deixa passar os disparates.*” (Rui,A1,T1)

Nos percursos escolares metaforizados nos *Rios*, notámos que, nos aspectos positivos, surgem apenas três referências à dimensão instrumental da escola (boas notas e oportunidade de aprender). As restantes referências positivas parecem-nos denunciar a importância das relações de afecto nas vidas dos rapazes: professores que marcaram positivamente por terem desenvolvido relações pedagógicas de maior empatia (cinco referências) e cinco referências ao namoro. Um dos sujeitos exibiu três marcas positivas todas alusivas a este último item falando demoradamente sobre elas como o mais significativo da sua experiência escolar. Há, ainda uma referência para a Amizade.

Os *Rios* reflectem as memórias e, segundo McGee (2008:120), “Ao falarmos de memórias, falamos dos sentimentos mais profundos que uma pessoa tem do seu lugar neste mundo”. Os afectos parecem-nos ser marcas importantes na construção das memórias, pelo que, uma valorização dos alunos passa, também (e muito), pelo estabelecimento de uma relação positiva, fundada no respeito e na liberdade e na procura do *ser mais*. Concordamos com McGee na defesa da implementação de novas memórias capazes de substituir os sentimentos do tipo “não tens qualquer valor!” (*ibidem*).

Pressentimos que o presente ano lectivo foi muito negativo para estes rapazes. Um deles, ao representar o seu Rio, sublinhou, oralmente e por escrito, na parte relativa ao 9.º ano no CEF: “*Mau, mau, mau*” (Carlos,A1,T4). Notámos, inclusivamente, que a porção do rio referente ao 9.º ano ocupou metade do seu desenho.

²¹ Os alunos apontaram, consensualmente, as professoras de Português e Inglês como aquelas que sabem lidar melhor com eles (T1, T2 e T4).

Nenhum dos alunos incluiu no seu *Círculo de Amigos* professores ou mesmo funcionários da escola. Contudo, numa observação que fizemos durante o almoço na cantina notámos uma relação próxima e afectuosa com uma das funcionárias que mereceu, aliás, referência de um dos alunos durante a sessão na Universidade de Aveiro (A2,NC14).

1.5. Necessidade de espaços de escuta e participação: *Engolimos o que eles dizem e calamos*

Apreendemos que os actores sociais se apercebem das condições desiguais de participação e de escuta que lhes são dadas e reclamam a necessidade de serem ouvidos. Em relação à própria Direcção da escola, sentem a falta de compreensão para os problemas que expõem: “*E o Conselho Executivo existe é por causa dos alunos e dos professores. Vai lá um aluno e eles...ah (...) o professor tem razão. Eu acho isso mal.*”²² (Rui,A1,T1). Apesar de lhes ser dada a oportunidade de aceder aos órgãos directivos, esta parece ser uma participação aparentemente inconsequente que não produz a resolução dos problemas e mudança nas suas vidas.

Perante os sinais de desrespeito por parte dos professores, alguns alunos referem que “*engolimos o que eles dizem e calamos*” (Wilson e Carlos,A1,T5) “*porque eles têm (...) a faca e o queijo na mão.*” (Carlos, T5). Como declara Perrenoud (2002:179), “Na escola os professores têm o monopólio da palavra legítima”. Ter “a faca e o queijo na mão” parece-nos uma frase carregada de dominação, reveladora da centralização do uso da palavra, ilustrando uma construção profundamente vertical da relação pedagógica, que veda a escuta do aluno como sujeito igual.

Sentimos que o espaço de diálogo criado no âmbito deste projecto de IAP foi uma oportunidade de usufruir da palavra, um espaço de participação que os actores valorizaram e pretendem ver alargado a outros contextos. Quando perguntámos o que elogiavam nas professoras, um dos alunos referenciou a nossa atitude de escuta e diálogo: “*Olha, tipo a professora também, tão sempre a falar com nós*” (Carlos,A1,T4). Uma estratégia proposta como forma de atenuar as longas horas de aula foi “*debates sobre este assunto*”, nos moldes da sessão em curso, debates “*Sobre a turma*”, especificamente, “*sobre os comportamentos da turma*” (Tiago,A1,T1, Rúben e Bruno,A1,T2). Esta predisposição para discutir os comportamentos faz-nos subentender que eles não surgem de forma gratuita: poderão ser um modo de transmitir descontentamento e, porventura, a estratégia de participação possível dentro dos limites que a escola lhes impõe.

Os sujeitos escutados colocam na mão do professor o dever de mudança de atitude e de melhoria das relações pedagógicas (Vários,A1,T2 e André,A1,T3). De facto, Picado²³ alerta para o facto de boa parte dos conflitos resultar da incapacidade que o professor tem de ouvir os pontos de vista dos seus alunos. Os conflitos poderão, desta forma, indiciar uma falta de abertura à voz dos sujeitos justificando o sentimento expresso de que são os professores que devem mudar.

²² Esta ideia voltou a ser sublinhada pelo aluno, na sessão na Universidade de Aveiro.

²³ in Catulo (em linha) <http://www.ionline.pt/conteudo/38390-professores-sao-os-responsaveis-pela-indisciplina-dos-alunos>

2. MARCAS DE RESISTÊNCIA

Desvendámos, nos sujeitos, sinais de exclusão, manifestações de um *sentir-se menos* por referência às representações ditadas pelo grupo dominador. Todavia, vislumbramos a vontade de afirmar infundado o rótulo que os minimiza - sinais de resistência.

Perante a sentença que os qualifica como inaptos para os requisitos escolares, afirmam as suas capacidades e inteligência: *“Eu acho que (...) cada um é mais inteligente, (...) do que os que tão a fazer o 12.º ano (...) só que simplesmente somos é malandros, não queremos nada da escola.”* (Rúben,A1,T1); *“Os burros (...) não vão para este curso.”* (Joel,A1,T3); *“O ano passado reprovei porque me estava a marimbar. Nunca tive dificuldades na escola”* (Rui,A1,T1). Nestas afirmações, notamos que procuram deslocar a razão do seu insucesso de uma incapacidade inata que os diminui, para a sua vontade, factor que podem dominar. Poderá ser uma forma de se pouparem à frustração do insucesso. Como diz Sebastião (2009:243) são

“poucos aqueles que se consideram maus alunos ou mesmo fracos, mesmo quando têm percursos marcados pelo insucesso escolar ou referem aprender com muita dificuldade (...)em alguns casos contribuirá para neutralizar o insucesso, enquanto que em outros constituirá uma forma de fuga à estigmatização resultante do veredicto escolar”.

A resistência expressa-se, assim, como uma arma de defesa, que disfarça o *ser menos*.

2.1. Violência como forma de manter a dignidade: *Não vamos ser assim tão maltratados*

As participações disciplinares (um total de 23 até ao final do 2.º período), feitas pelos professores da turma, concentraram-se em cinco alunos, sendo que quatro deles mereceram cinco faltas disciplinares cada (A3,Quadro3). As participações registam comportamentos desafiadores da autoridade do professor, perturbação da aula, falta de colaboração na criação de um ambiente de aprendizagem, utilização de linguagem desadequada. Além das dificuldades na dimensão instrumental, verifica-se, portanto, que a dimensão expressiva está, igualmente, comprometida.

Durante o processo de escuta, em nenhum momento os alunos descreveram, em pormenor, os seus comportamentos nas aulas à excepção da referência a uma situação que consideraram injusta, apenas possível por serem alunos de um CEF: *“Eu numa aula normal se tivesse com calor, tirava a camisola e na aula de Matemática, a professora mandou para a rua”* (Bruno,A1,T1 e Carlos,A1,T3 e T4). Descobrimos, em algumas declarações, a justificação de mau comportamento como resposta ao desrespeito que sentem: *“nós às vezes, até estamos sempre um bocado a falar nas aulas, e às vezes até nem respeitamos os professores porque (...) não vamos ser assim tão maltratados, como os professores falam: Oh, monga...”* (Carlos,A1,T3); *“Nós pelo professor temos de ter respeito (...) e os professores podem nos faltar a nós?”* (Tiago,A1,T1)²⁴;

²⁴ Como atrás demos conta, os professores fazem uso de calão, porém, esse nível de linguagem usado pelos alunos, justificou a expulsão da sala de aula.

“Nós temos um professor que é assim: Oferecer porrada! (...) sei como é que tá a minha situação na escola mas se um professor me bater, eu não vou ficar assim.” (Tiago,A1,T1).

As atitudes tidas como “mau comportamento”, parecem ser uma forma de garantir a sua dignidade, uma forma de resistir ao *ser menos* que recebem no trato de alguns professores, verificando-se, aliás, que os autores das participações foram, maioritariamente, os docentes das disciplinas de Matemática (12), ICEI (5) e PEMEI (4) que englobam o leque daqueles, que, na voz dos alunos, são os que mais os desrespeitam.

2.1.1. Sinais de uma contracultura escolar

A associação da indisciplina e da violência aos alunos dos CEF tende a ser imediata. Encontrámos essa evidência em depoimentos veiculados na internet que defendem que, aos alunos dos CEFs “lhes dá prazer desafiar a autoridade e projectar a sua fúria, malvadez e ódio contra os professores e os colegas mais novos”²⁵.

Um dos sujeitos dava conta da percepção que julga terem os outros alunos mais novos, em relação aos alunos dos CEFs: *“Os outros alunos da escola têm medo.”* (Rudi,A1,T3). Quando questionamos sobre a ideia que têm os professores, um dos alunos referiu que julgam que *“só querem é fazer asneiras”* que *“vêm para aqui estragar isto tudo.”* (Rui,A1,T1). Há uma conotação com atitudes desordeiras e indisciplinadas que compõem uma contracultura escolar, como explicámos no Capítulo I.

Julgamos que o tipo de comportamentos protagonizados por estes alunos reside numa identidade construída contra a escola e que tende a manifestar-se muito para além da defesa da dignidade de que falámos no ponto anterior. Há o reconhecimento de que os maus comportamentos acontecem, também, com os professores que os respeitam, embora, como sublinhámos, tendam, nesses casos, a compreender a atitude do professor.

Notámos que os nossos parceiros de investigação mostram facilidade em manter relações de amizade tanto fora como dentro do contexto escolar, conservando amigos que foram antigos colegas²⁶. Parece-nos que partilham valores e âmbitos de convivência e interação social com os seus pares. Esses valores, em alguns casos, parecem condizer com a contracultura que se demarca das referências de *normalidade* ditadas pela escola e, mesmo, das referências socialmente valorizadas: soubemos que alguns dos alunos consomem drogas²⁷ e um dos alunos relatou-nos as suas actividades com o grupo de amigos mais velhos não só aludindo ao consumo de droga, como a situações de violência entre grupos rivais com intervenção policial. (A2,NC9 e A1,T4). Há, também, uma referência num dos *Rios* para uma situação em que a professora pretendia chamar a polícia (Tiago,A6), ainda durante o 2.º ciclo de estudos.

²⁵ <http://www.profblog.org/2008/11/aluno-dos-cef-agride-professora-murro-e.html>

²⁶ Pudemos retirar esta conclusão da análise que fizemos aos Círculos de Amigos (A7).

²⁷ Segundo o DT, apenas quatro dos onze alunos não consomem drogas (A2,NC7).

Pensamos que estes alunos constroem uma contracultura escolar fortalecida pelos pares que partilham histórias de fracassos escolares e sofrem as mesmas pressões dominadoras da escola, e têm, nessa identidade, a sua força de resistência. Esta contracultura tende a ultrapassar apenas as normas dentro da escola, estendendo-se à *normalidade* social. As suas competências dentro da contracultura escolar parecem permitir-lhes obter um grau de valor junto dos seus pares, uma forma de se mostrarem competentes, de *ser mais*, e é nessa identidade que – pensamos – tendem a inscrever as suas atitudes quotidianas.

CAPÍTULO IV

DESENHANDO POSSIBILIDADES DE ACÇÃO

Introdução

O percurso de investigação levou-nos de um ponto inicial, em que os alunos CEF eram um objecto de estudo, para um patamar em que se assumiram como sujeitos insubstituíveis e essenciais ao projecto, detentores de um saber feito de vida, manifestando necessidades específicas de mudança. O propósito educativo desta intervenção é que, fora de um horizonte de determinação, estes sujeitos criem possibilidades de acção e de influência do espaço social colectivo, como actores sociais.

Procuraremos reflectir sobre as **marcas de mudança** que este projecto nos parece ter incentivado, apresentando as duas actividades realizadas e esboçando possibilidades - *fiões soltos* lançados no espaço social comum e, como tal, potenciadores de construção de futuro.

1. RECONSTRUINDO O LUGAR SOCIAL: A EXPOSIÇÃO NA ESCOLA

Numa das sessões de escuta, perante o desafio que colocámos, a quinze dias de entrarem em estágio – *ainda é possível fazer alguma coisa para ajudar a resolver os vossos problemas e tornar melhor a experiência da escola?* - foi lançada a ideia de fazer uma exposição com o objectivo de

“Ver a nossa maneira de trabalhar...e ver a maneira do curso funcionar, ver aquilo que aprendemos o ano todo (...) para as turmas de todos os anos ir lá ver como é que funciona os computadores, como é que se faz” (Wilson,A1,T5).

A ideia nasceu durante a quarta sessão de GDF, no dia 8 de Maio. O grupo aí presente expôs a proposta à restante turma e ao professor de DRAEI/DT e a exposição tornou-se o objectivo dos últimos dias de aulas, tendo decorrido entre 27 e 29 de Maio, na sala de aula da turma. Para os rapazes, esta seria uma forma de obter valorização por parte da comunidade escolar, contrariando o rótulo de *burros* que sentem existir.

Adaptamos a ferramenta MAPs²⁸ a uma perspectiva de futuro curta e reflectiu-se sobre “o sonho” (a exposição), “o pesadelo” (a obtenção de autorizações, apoio dos professores e os materiais necessários), “as potencialidades” e o “plano de acção”. No item “Dotes, potencialidades e talentos”, registámos as várias tarefas a cumprir atendendo às disponibilidades e potencialidades mostradas pelos rapazes: fazer a planta do espaço, pesquisas na internet, pedidos de autorização, alterar e pintar computadores, fazer a divulgação da exposição (através de cartazes), nomear “guias” da exposição. Estabeleceram-se prioridades e definiu-se um cronograma. Acompanhámos a sessão com registos dinâmicos num painel de papel de cenário que permaneceu afixado no quadro até à abertura da exposição (A2,NC7). As sessões seguintes foram dedicadas à concretização da exposição.

²⁸ A ferramenta MAPs – Making Action Plans “é um processo de planeamento de acção cooperativa”, um instrumento que se baseia “na esperança, no futuro e supõe (...) que todos beneficiam de estar juntos e que a diversidade é uma das nossas potencialidades fundamentais”. (Stainback e Stainback, 2008: 88-96)

Integraram a exposição os seguintes conteúdos:

História dos computadores – Mostra de exemplares de equipamentos informáticos antigos, com textos sobre a sua história, pesquisados pelos alunos.

Componentes – Exposição de componentes informáticos com as respectivas legendas.

Jogos em rede – Equipamentos ligados em rede permitiram que quatro visitantes jogassem, em simultâneo.

Tunning (Computadores “quitados”) – Computadores transformados, com introdução de néones, recorte na chapa exterior e pintura.

Espaço de projecção – Um pequeno auditório improvisado permitiu visualizar uma apresentação com fotografias e um vídeo mostrando a preparação da exposição e o processo de pintura de um dos computadores *tunning*.

Livro de honra – Junto à saída da sala, para recolha das impressões dos visitantes

Perante os objectivos de mudança e desenvolvimento pessoal e social inerentes à ES, esta actividade não nos pareceu amplamente significativa, uma vez que foi uma acção isolada e com consequências restritas para a problemática em causa neste projecto. No entanto, considerando que Núñez e Massaneda (*in* Petrus,1994:113) referem que, em situações de intervenção no âmbito da ES, “Se trata de partir de una ideia (“proyecto”) para incorporar saberes y experiencias nuevos que ayuden a realizarla”, a exposição permitiu uma motivação para aprendizagens que eram necessárias à sua concretização, nomeadamente, a pesquisa sobre a história dos computadores, o aprofundamento de técnicas e conhecimento de componentes informáticos que permitiram a transformação dos velhos computadores da sala de aula nos criativos computadores “tunning”. Nesta perspectiva, cremos que a actividade proporcionou um exercício educativo dentro dos objectivos curriculares do curso, provavelmente com maior eficácia do que outras estratégias implementadas pelos professores.

Efectivamente, a observação participante permitiu comprovar uma mudança nas aulas, inaugurando um ambiente de trabalho por um objectivo comum, reconhecido, aliás, pelo professor: “*O Ruben não costuma trabalhar e agora anda aí todo entusiasmado*”, acrescentando que “*eles gostam é disto*” (A2,NC9). O “quitar” computadores foi, para uma parte do grupo, a concretização de uma estratégia que teriam gostado de ver aplicada ao longo do ano e constituiu-se como um factor de motivação assinalável. Os alunos presentes na sessão na UA manifestaram, publicamente, que a exposição tinha permitido mudar a forma como decorriam as aulas (A2,NC15), no entanto, achamos que o entusiasmo não foi sentido por todos os alunos. O professor de DRAEI lamentou a falta de organização dos alunos e o aumento de trabalho que tal representou para os docentes (A2,NC10). Numa das sessões, perante o alheamento de alguns alunos, sentimos necessidade de reunir a turma e avaliar a continuidade da actividade, demarcando-nos da obrigatoriedade de a executar e salientando que a exposição só faria sentido, se *lhes* fizesse sentido. O grupo quis prosseguir, afirmando que a desistência daria razão àqueles que os chamam de “burros” (A2,NC13). O nosso papel foi, ao longo da actividade o de tentar

cruzar recursos de forma a viabilizá-la uma vez que, para o grupo, era a oportunidade de concretizar uma ideia sua, afirmando-se como agentes da própria mudança, ainda que num âmbito limitado.

O Livro de Honra constituiu-se, para os sujeitos, um instrumento de avaliação do seu trabalho. Exibiam orgulhosamente as mensagens positivas e notámos que riscaram duas mensagens desrespeitosas. Pensamos que a exposição permitiu visibilidade e afirmação de valor junto dos professores e, particularmente, das raparigas, cujas mensagens lhes mereciam especial atenção e a quem tinham orgulho de proporcionar visitas guiadas à exposição. Os rapazes ouviram elogios dos seus professores, embora manifestassem a decepção por os docentes das disciplinas práticas directamente implicados na preparação da exposição, não lhes terem reconhecido o mérito²⁹, tendo, inclusivamente, afirmado que a exposição era deles e não dos alunos.

2. A VOZ DOS ALUNOS NA UNIVERSIDADE

Uma das preocupações principais deste projecto de investigação foi a de permitir dar voz a actores sociais habitualmente apartados dos patamares de escuta e de decisão e valorizar cientificamente os seus conhecimentos. Arrogamos que o conhecimento implícito nos discursos destes rapazes não é propriedade nossa; ele deve ser partilhado para que possa estimular a reflexão de outros agentes, ampliando o seu campo de influência. Sendo assim, a abertura da Universidade à escuta dos nossos parceiros de investigação, pretendeu assumir, por completo, este desígnio.

A ideia de promover esta sessão centrada na voz dos alunos nasceu no final das sessões de escuta. Porém, a ida à UA, no dia 9 de Dezembro de 2009, aconteceu numa fase em que a turma já se havia dissolvido. Os contactos com os parceiros de investigação foram feitos através de *mail* ou *sms*.

Apesar da dificuldade de conciliação de horários, conseguimos reunir os três alunos que permaneciam na escola e outro a concluir estágio próximo da escola, garantindo a sua participação na elaboração dos conteúdos a apresentar num panfleto e num *power point*. Fizemos um resumo das frases proferidas pelos rapazes durante o processo de escuta e entregámo-las a cada um, pedindo que seleccionassem aquelas que consideravam significativas e as que não permitiam que fossem divulgadas. O panfleto, entregue aos presentes na sessão, pretendeu resumir os objectivos do projecto, os problemas e soluções apontadas pelos alunos salientando a Exposição realizada na escola (A8). A apresentação em *power point* resumiu o processo de IAP, expondo alguns dos instrumentos metodológicos usados.

A sessão, no Auditório do Departamento de Ciências da Educação, começou por ser conduzida pela investigadora que apresentou, de forma genérica, as motivações e os objectivos

²⁹ Ideia sublinhada durante a sessão na UA.

do projecto e passou a ser conduzida pelos parceiros que explicaram as técnicas expressivas, os problemas que sentiram como alunos do CEF e possíveis soluções. Deram conta, ainda, da exposição que fizeram. O vídeo que foi projectado durante a exposição fez parte da apresentação.

Esta actividade efectivou a horizontalidade de saberes, aproximando o conhecimento dos actores em condição social de inferioridade, detentores de códigos restritos, ao saber da Universidade, expoente máximo dos códigos mais elaborados. Pareceu-nos que a experiência foi significativa para os alunos que estiveram à vontade e expuseram de forma clara e franca a sua experiência no projecto de investigação em que participaram. Alunos e professores da UA interessaram-se pelo discurso destes actores, interpelaram-nos e estabeleceram diálogo. Pensamos que o seu conhecimento foi realmente valorizado no contexto académico. Apesar da preparação da sessão ter sido feita com a participação limitada dos nossos parceiros, julgamos que ficou explícita alguma harmonia entre os conhecimentos de níveis distintos – um saber teoricamente informado por parte do investigador e um saber feito de realidade por parte dos actores sociais. Ambos se complementaram embora achemos que a sessão poderia prescindir da nossa presença, mas nunca da dos rapazes.

Julgamos que esta experiência, ultrapassando os muros da escola onde o projecto teve início, ampliou o espaço de escuta e valorização das vozes destes actores sociais como especialistas na sua própria realidade. Do contexto académico, poderá projectar-se uma sensibilidade que alargue, a outros contextos, a mudança das representações sociais que diminuem os alunos dos CEF.

Esta sessão assumiu-se, igualmente, como um instrumento de avaliação da actividade “Exposição da turma 9.º G” e da eficácia dos instrumentos utilizados durante o processo de escuta. Notámos que o facto de não ter havido oportunidade para uma preparação colectiva mais aprofundada e desta sessão ter distado muitos meses³⁰ das entrevistas individuais apoiadas nas técnicas expressivas, traduziu-se na dificuldade em recapitular as ideias que lhes estavam subjacentes.

3. A CAMINHO DA CONSCIENTIZAÇÃO

Como referimos no Capítulo II, a IAP pressupõe uma tomada de consciência mais profunda sobre a qual se funda a mudança. Ao pensarmos com os sujeitos, a sua realidade, pretendemos contribuir para um olhar transformador sobre ela. Pensamos, contudo, que o nosso tempo de intervenção foi escasso e não conseguimos mais do que uma aproximação à IAP e passos incipientes nesse processo de conscientização, conforme nos parecem indiciar as seguintes situações:

Quando, numa das sessões, perguntámos o que poderiam fazer em relação ao desrespeito que sentiam por parte dos professores, foram unânimes em concordar que: “Só o

³⁰ As sessões em que propusemos as técnicas expressivas decorreram entre 16 de Abril e 7 de Maio.

professor é que pode mudar” (Bruno,A1,T2). Pensamos que um nível de *conscientização* permitiria que o grupo assumisse as rédeas da mudança, embora possamos questionar se não caberia aos professores um papel igualmente activo num processo de tomada de consciência.

A decisão, dos alunos, de organizar uma exposição pretendeu *“mostrar à escola que não somos aquelas pessoas que...no início chamaram de burros”* (Wilson,A1,T5). A afirmação revela uma vontade de mudança e poderá ser um avanço num processo que conduz à luta pela transformação da sua condição socialmente inferior, posicionando-se de igual para igual. No entanto, denuncia que a referência de identidade continua a ser a do grupo dominador. Nas afirmações defensivas que os rapazes proferiram, afirmando as suas capacidades e sublinhando que não são diferentes dos outros, continua bem patente a influência das representações socialmente construídas na formulação das suas identidade. Assinalamos, contudo, que parece haver um nível de consciência subjacente na rejeição da ideia de ser diferente. Julgamos prudente chamá-lo de *pré-consciência*, entendido como uma predisposição para a mudança, exigindo uma orientação que desloque a rejeição dos rótulos estigmatizantes dos comportamentos *antiescola* para acções dirigidas a um desenvolvimento social.

Presenciámos uma situação que nos pareceu pronunciar um pequeno passo em frente na caminhada para um patamar de consciência transformadora: um dos problemas que os sujeitos apontaram ao curso tinha a ver com a impossibilidade de lidar com computadores recentes e com portáteis. Numa aula, um dos alunos, talvez apoiado pela nossa presença, foi capaz de confrontar o professor: *“Pois! Ó stor, no estágio se aparecer um portátil para arranjar, como é que vamos fazer?”* (Tiago,A2,NC9). Aquela foi uma questão incómoda, contendo uma crítica implícita e a capacidade de questionar a realidade que lhes foi proposta. Resultou de uma reflexão sobre a sua condição de sujeito que alterou a percepção de si e da sua realidade. A mudança, começando por este processo mental, necessitaria, porém, de uma concretização que a efectivasse. Consideramos, assim, que o processo ficou incompleto.

4. FIOS SOLTOS – ALINHAVANDO FUTUROS

Como referimos, esta experiência de IAP dirigiu-se a uma fase inicial consolidando a emergência do projecto. Neste sentido, desde a entrada no terreno, conscientes de que aquele grupo específico deixaria, brevemente, de o ser, ficou claro que a mudança seria, não só nas suas vidas, mas que o seu contributo poderia servir para alterar a experiência futura de outros alunos dos CEFs. Assumiram essa responsabilidade social de plantar o que outros poderiam futuramente colher. Assim, deixámos, nesta situação de investigação, alguns *fiios soltos*. Uns seriam o natural desenvolvimento do projecto iniciado e completar-se-iam no desenho de projectos concretos a partir das sugestões deixadas em suspenso pelos actores sociais; outros dizem respeito a novas abordagens teóricas que nos ocorreram e que permitiriam trilhar outros âmbitos de acção.

4.1. Ideias por acontecer

Ao longo do processo de escuta, houve largas referências ao facto da Educação Física ter poucas horas e terminar muito cedo³¹. Uma das soluções que apresentaram para que se pudessem sentir mais motivados nas aulas com maior carga horária, seria fazer pausas com momentos para desporto, pois *“Não há melhor forma do que o desporto para aliviar.”* (Tiago,A1,T2). Alguns alunos partilharam a ideia de que correr à volta da escola ajudaria a manter o interesse pelas actividades escolares (Tiago e Rúben,A1,T1). Um dos alunos propôs a **criação de um ginásio na escola** admitindo que a sua frequência fosse condicionada: *“tínhamos que ter bom comportamento para depois podermos fazer aquela hora”* (Rúben,A1,T2).³² Parece-nos que esta proposta reflecte uma necessidade que os sujeitos sentem e que poderia merecer atenção. Salvaguarda-se, contudo, que o propósito de permitir uma participação no colectivo poderia ser conseguido se a organização e monitorização do mesmo ficasse a cargo dos alunos.

Percepcionando um trabalho escolar sem sentido, um dos rapazes propôs a criação de um **balcão de atendimento à comunidade escolar**, fornecendo serviços de reparação e instalação de computadores³³. (Rui,A1,T2) A ideia foi complementada com a hipótese deste serviço gratuito abranger Instituições Particulares de Solidariedade Social locais (Rúben,A1,T2). Os rapazes manifestaram um incondicional agrado à ideia: *“Era altamente!”* (Tiago,A1,T2); *“Motivava muito mais”* (Bruno,A1,T2); *“Se calhar tavamos mais atentos às aulas.”* (João,A1,T2); *“Eu acho que a gente até ia começar a trabalhar mais e tudo.”* (Rúben,A1,T2). Dentro dos serviços prestados, propuseram a transformação dos computadores: *“Podíamos quitar os computadores (...) em vez de arranjar só, pintávamos”* (Rúben,A1,T2) sendo esta uma forma de *“(…) ganhar mais gosto pelos computadores e tudo.”* (Bruno,A1,T2). Esta proposta aponta um caminho que poderá dignificar o trabalho dos alunos e atribuir-lhes um valor social com ganhos no sentimento de auto-estima, na sua percepção de si e do mundo, ampliando o campo de acção num sentido comunitário mais alargado. Considerando que estes alunos provêm de contextos sociais frágeis, de grupos socialmente *dominados*, seria ainda mais relevante que a acção ultrapassasse os muros da escola, contribuindo para alterar as representações colectivas mais alargadas dos alunos deste tipo de ensino.

Julgamos que seria útil avaliar o grau de satisfação de alunos de CEFs que vivam experiências de trabalho socialmente valorizado, comparando os seus discursos com os que ouvimos destes sujeitos. Acreditamos que, em cursos com uma vertente profissional marcada, em que, muitas vezes, o aspecto vocacional é secundário perante a prioridade de conseguir certificação fácil, é essencial explorar a valorização que o trabalho ao serviço da comunidade

³¹ A disciplina de Educação Física ocupa 30 horas anuais. A Distribuição da carga lectiva do Curso pode ser consultada no Anexo3, Quadro4.

³² Subjaz aqui um sentido de negociação que está presente no trabalho escolar, como aludimos no Capítulo I.

³³ O aluno propôs a ideia com base em uma reportagem que vira na televisão sobre uma escola que dinamizara um projecto do género.

escolar e/ou local pode introduzir na experiência pessoal e social destes alunos, contribuindo para *o ser mais*.

Notámos que a qualidade da relação pedagógica é relevante na atitude dos alunos face à escola. Como expusemos, referem que a alteração na relação com os professores cabe aos segundos. Parece existir um impasse que inibe uma mudança de atitude tanto por parte dos alunos como dos professores. Questionámos os parceiros de investigação sobre a hipótese de transmitirem, aos professores, o discurso de descontentamento que nos foram confidenciando. Todos se mostraram relutantes temendo represálias na avaliação mas mostraram agrado e disponibilidade para exporem as suas experiências a professores de outras escolas, como forma de os ajudar a lidarem com os seus alunos, desempenhando um papel de **mediadores ou conselheiros** (A1,T3). Supomos que a intervenção num espaço diferente (em outras escolas) possibilitaria, mais facilmente, distanciar a imagem dos alunos dos estigmas presentes na sua escola de origem.

Perrenoud refere que a relação pedagógica se situa “entre a simpatia artificial e o conflito aberto” dado que se estabelece entre “aqueles que julgam e detém o poder e aqueles que obedecem e são julgados” (2002:84). Este poderia ser um projecto na área da mediação de conflitos que nos parece prioritária no favorecimento de proximidade nas relações pedagógicas, diluindo a verticalidade das relações. Permitiria combater a conflitualidade por via da participação e protagonismo dos alunos que, segundo Ortega e Mora-Merchán (2005:47), é condição essencial à prevenção da violência desenvolvendo “un sentimiento de pertenencia, responsabilidad e identificación personal y social com el centro educativo”.

Cabanas (*in* Serrano,2000:12) é de opinião que, se aos técnicos de Acção Social de nível médio deve ser incumbida a tarefa de tratar de projectos pontuais e concretos no âmbito de um grupo ou comunidade, os de nível superior deveriam tratar de projectos de “largo alcance” como os referentes a uma região ou país. Guerra (2006:106) salienta que as acções que perduram no tempo são aquelas que adquirem uma capacidade de auto-organização. Cremos que a criação de estruturas de mediação com o envolvimento de alunos, concretamente, dos alunos ditos “difíceis”, poderia ter um alcance que ultrapassa uma intervenção pontual e localizada, e poderia institucionalizar-se permitindo a auto-sustentação que os projectos devem adquirir após a intervenção do investigador³⁴.

A ideia da construção de um **blogue** aflorou no final da viagem de investigação em comum (A2,NC16). Esta sugestão do investigador numa conversa após a apresentação na Universidade teve aceitação. Esse espaço virtual da Internet, de permanência intemporal, permitiria projectar as vozes num colectivo ainda maior.

³⁴ A auto-sustentação pressupõe uma cristalização da mudança que não era cara a Paulo Freire, que, como no Capítulo I referimos, entendia que a mudança estava na luta, contudo, a institucionalização das mudanças parecem-nos inevitáveis e são etapas dos ciclos de desenvolvimento social.

A Internet permite o que Castells chama de “inovação contracultural” (2000: 375). Este aspecto de contra-cultura fica presente no facto de dar eco a minorias que, nos *média* tradicionais, não teriam voz. Joyanes manifesta que o ciberespaço não eliminará barreiras nem desigualdades, mas actuará de forma a reduzi-los e equilibrá-los (1997: 295). Dornelles afirma que o contacto com o ciberespaço permite “engendrar as crianças numa variedade de espaços sociais, incluindo e não se limitando ao espaço escolar” (2005: 81). Assim, a Internet alarga possibilidades de interacção e de projecção das vozes mais silenciadas.

No entanto, se a Internet abriu as portas à participação, colocando em funcionamento um dispositivo original “Todos - Todos” (Castells, 2007: 201; Lévy, 1997: 67) em que qualquer utilizador pode ser emissor de informação, a verdade é que há o risco das vozes se avolumarem num depósito caótico e inconsequente de informação. A incorporação deste blogue no projecto “Rede Inclusão”, iniciativa da Associação Cidadãos do Mundo, surge-nos como uma possibilidade que permitiria estabelecer um percurso na condução da informação, garantindo visibilidade às vozes destes actores.

4.2. Nova abordagem teórica: Oprimidos ou opressores?

Bogdan e Biklen (1994:215) advertem que, perante os dados recolhidos há, para o investigador, a “possibilidade de encontrar conceitos, ideias ou modelos que podem ser tão persuasivos que não o deixem ver outras formas de olhar para os seus dados”. Graue e Walsh (2003:154-155) alertam, igualmente, para o *enviesamento* resultante das atitudes e convicções de que nenhum investigador está isento. Uma das questões que afluíram durante o nosso projecto foi a condição de *opressor* atribuída ao professor que se poderá depreender no nosso trabalho, embora tenhamos, atrás, apontado alguns limites. Sentimos necessidade de afirmar que seria um desvirtuamento da investigação definir, de modo simplista, os alunos dos CEFs como o grupo dominado por oposição ao grupo dominador dos professores, pois cremos que, de alguma forma, os docentes poderão ser, também, um grupo oprimido.³⁵ Na sequência das ideias que deixámos no primeiro capítulo, em que apontamos a falibilidade de uma separação entre oprimido e opressor, pensamos que a condição de opressor confere um estado de opressão para o próprio: o opressor está, também, aprisionado por representações sociais colectivas, embora nelas ocupe uma posição de privilégio social.

A IA não é gratuita e desinteressada, implicando que o investigador se posicione em relação aos grupos envolvidos, situando-se “algures num campo de relações de poder” (Guerra,2006:73). Situámos o nosso ponto de vista nos alunos assumindo a parcialidade da investigação, acreditando que a parcialidade se exige como forma de equilibrar as desigualdades existentes, porém, apercebemo-nos de alguns pontos no discurso de professores que mereceriam um regresso ao terreno. Guerra (*idem*:103) afirma que “Não pode haver projectos sociais sem que

³⁵ Sentimo-lo nas vozes de docentes que não vêem sentido no seu trabalho perante uma legislação que facilita a certificação. Encontrámos esta ideia em uma conversa sobre o alargamento da escolaridade obrigatória entre duas professoras que antecipavam um futuro mais difícil, com um aumento de alunos no ensino profissional, desabafando “A escola é para passar... o que é que nós vamos andar aí a fazer?” (A2,NC8), no discurso do DT (A2,NC10) e em vários comentários em Blogs de professores.

haja interlocutores de ambos os lados” salientando a necessidade de serem criados canais cooperantes que contrariem as relações de dominação, promovendo um patamar de participação desligado de tentativas de inversão de poder. Suspeitamos que há um processo de conscientização que urge trabalhar com os docentes e que pode constituir um futuro desafio de investigação. Este é um *fio solto* que julgamos merecer uma nova abordagem de IAP. Pensamos que a proposta de criação de grupos de mediação atrás deixada, permitiria implicar os professores de forma significativa, permitindo os *canais cooperantes* de que Guerra falava, permitindo um aprofundamento desta aparente dicotomia oprimido/opressor.

4.3. Outra abordagem teórica: A qualidade da participação na escola

Julgamos que participação e cidadania são conceitos desvirtuados e minimizados na escola, particularmente na instituição em que situámos o nosso projecto, comprometendo o epíteto de *comunidade escolar*. Na proposta de Projecto Educativo de Escola para 2009/2013, é alistada a área de intervenção “A formação para a cidadania traduzida na participação dos alunos, sob diversas formas, na vida da escola e da comunidade”. O instrumento de avaliação correspondente é o levantamento estatístico do nível de conflitualidade presente nas participações disciplinares. Esta co-relação parece subentender que o exercício de cidadania se mede pelo grau de subordinação às regras. Admitimos exactamente o oposto. Vimos os distúrbios de comportamento como a forma de participação possível para alguns alunos, um alerta para que a escola promova espaços de escuta e participação para todos.

A representatividade como forma participação democrática parece-nos carecer de particular reflexão no seio da escola. A figura do Delegado, como representante da turma, parece-nos confinada a uma participação pontual e pouco significativa e poderia ser relevada numa estratégia inclusiva.

Vemos aqui um ponto de partida para uma nova atitude de IAP, procurando, por via da representatividade, criar novos espaços de escuta, modelos de participação com maior abrangência, que possam fazer ecoar, de forma consequente, as vozes mais ocultas e desconsideradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Basta um olhar pela História para concluir que as sociedades são, por natureza, produtoras de exclusão e de dominação. A escola inicia os actores nesse jogo de sobrevivência social de ser mais do que o outro, com a ilusão inicial de que todos podem ascender. A educação produz diferenças e alimenta identidades que se definem no confronto com a uniformidade pretendida pela escola. Sorrateiramente, desenha-se a distribuição dos sujeitos pelas diferentes gavetas do espaço de produção e declaram-se os futuros (curiosamente semelhantes aos passados), presos a uma culpa que cai sobre o mais pequeno. A interiorização da imagem construída pelo grupo dominador cancela o poder do sujeito sobre a sua própria história.

Parecendo um fenómeno complexo, o insucesso escolar reduz-se à simplicidade da lógica social de estratificação e torna-se, por isso, irresolúvel porque desejável. Tal como Sarmento (2002:278), tememos que *a escola pode pouco* perante a desigualdade social que se projecta e se agrava dentro da escola. Há, assim, um carácter utópico que ensombra uma acção no âmbito da Educação Social. A utopia torna-se possibilidade quando, na lógica da IAP, se percebe o potencial de mudança que os sujeitos encerram dentro de si. Acreditamos que o propósito de levar os pequenos à qualidade de maiores deve situar-se na possibilidade de que todos são capazes de repensar a sua condição e, com um maior nível de consciência, ocupar um lugar de maior conforto social.

Recuperar o lugar social dos alunos dos CEFs pressupõe que alguma vez o tiveram. A percepção da exclusão e a interiorização da condição de inferioridade resulta de uma sucessão de fenómenos encadeados que vão aproximando os sujeitos de um *ser menos*. A perda do lugar social é, assim, um processo, embora pareça ser um percurso adivinhado pela proveniência sócio-cultural. Se a percepção da exclusão resulta de um processo, o caminho inverso será, igualmente, longo. Recuperar é, para nós, potenciar a criação de novas memórias capazes de produzir significado nas vidas dos sujeitos em condição de fragilidade, promovendo o seu poder de mudança sobre as teias onde se movem. Acreditamos ter ajudado a construir algumas memórias positivas, porém, importa questionar o que esta aproximação à IAP permitiu transformar e influenciar o espaço colectivo. Cremos que apenas uma semente. Um projecto da dimensão daquele que desenvolvemos é uma pequena gota num oceano de *coisas* por acontecer, acrescentando a convicção de que *coisas* continuarão sempre por acontecer no seio de uma instituição hierárquica que, intimamente, se liga à lógica selectiva da sociedade.

No último capítulo, fomos deixando algumas apreciações que avaliaram a capacidade transformadora das actividades implementadas neste projecto. Acrescentaremos algumas considerações que nos parecem pertinentes nesta fase em que nos sentimos, não no final de um projecto, mas no início de outros.

Potenciar a mudança através do oprimido, como nos propusemos, implica que este, na sua libertação, seja capaz de despertar, no opressor, a consciência dessa sua posição, libertando-o também. Só assim se poderá esbater a relação de domínio. Pensamos não o ter, francamente, conseguido. A tomada de consciência de si próprios e da influência das representações sociais na construção da sua identidade foi apenas iniciada. Pensamos que não terá sido suficiente para projectar uma consolidada mudança na ideia que os grupos dominantes têm destes alunos.

Efectivamente, sentimos que a realidade flui num tempo que escapa aos condicionantes de uma experiência com requisitos académicos a cumprir. À nossa espera estão projectos que, alicerçados nesta fase de concepção, podem revelar-se desafios criativos e potenciadores de mudança. São os fios soltos que lançamos no espaço colectivo e aos quais ansiamos voltar quando deixarmos os compromissos académicos da investigação.

Se sentimos a necessidade de mudança no grupo de actores com quem cruzámos a experiência de investigação, assumimos que este projecto respondeu, antes de mais, a uma vontade de compreensão e mudança das nossas práticas profissionais. A investigação revestiu-nos de outro olhar e outra predisposição: a necessidade de um conhecimento etnográfico que informe melhor as opções pedagógicas, a atitude de escuta e valorização dos contributos dos alunos para a construção do colectivo, a sensibilidade para a criação de espaços de participação, a precaução com a tradução das mensagens informadas por códigos elaborados, incorporaram-se no nosso quotidiano. Levamos connosco a recomendação de McGee (2008:15): “Eliminar em nós tudo aquilo que a pessoa possa ver como dominação” como condição essencial para efectivar uma aproximação ao *mundo do outro e despertar* nele a vontade de conhecer o *mundo da escola*.

Somos uma peça do investigador colectivo que tomou forma num projecto específico, mas sentimos a responsabilidade social de interagir com outras peças pelos contextos onde nos movemos. Vivemos um processo de conscientização pela mão libertadora dos sujeitos que ouvimos. A mudança social surgirá, também e inevitavelmente, desta auto-transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J. C. (2001). Em defesa da investigação-acção, Sociologia. Scielo , 175-176.
- ARAÚJO, Helena C. – Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. “Educação Sociedade & Culturas”. Porto: edições Afrontamento. N.º 25 (2007) 83-116
- ARNOT, Madeleine; DILLABOUGH, Jo-Anne – Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres. “Revista ex aequo”. Oeiras: Celta. N.º 7 (2002) 17-45
- ARROTEIA, Jorge Carvalho (1998) Análise Social e Acção Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. (1994) Investigação qualitativa em educação, Uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel (2002). Índice para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education
- CABANAS, Quintana J. Maria (2000). Pedagogia Social. Madrid: Dykinson
- CARMO,H.; FERREIRA,M. M. (1998). Metodologias da Investigação. Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta
- CASTELLS, Manuel (2000). A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. I. 4.ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra
- CASTELLS, Manuel (2007). A galáxia internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. 2.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CHRISTENSEN, P., & (org), A. J. (2005). Investigação Com Crianças Perspectivas e Práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- CLAVEL, Gilbert (2004) A Sociedade da Exclusão, Compreendê-la para dela sair. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora
- CORTESÃO, Luíza. (1992). "A avaliação na investigação-acção" . Comunicação no 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação . Braga.
- CORTESÃO, Luíza et al (2004) Diálogos através de Paulo Freire. Coleção Querer Saber 3. Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal
- COSTA, A. B. et al (2006). Exclusões Sociais. Lisboa: Edições Gradiva.
- DAMON, William (2008) Que futuro para os jovens de hoje? Lisboa: Editorial Presença

- DELGADO, Paulo (2006). Os Direitos das Crianças Da Participação à Responsabilidade. Porto: Profedições
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena e NEVES, Isabel Pestana (1985). A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- DORNELLES, Leni Vieira (2005) Infâncias que nos escapam. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Editora Vozes
- DURKHEIM, Émile (2001). Educação e Sociologia. Lisboa: Edições 70
- EVANS, Sheila (2004) Par Guide. Promoting the Participation, Learning and Action of Young People. UNICEF
- FALVEY, Mary A. et all. (1997). All my life's a circle Using the tools: Circles, Maps & paths. Toronto: Inclusion Press
- FERMOSO, Paciano (1994) Pedagogía Social. Fundamentación científica. Barcelona: Editorial Herder
- FLICK, Uwe (2002) Métodos qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor
- FREIRE, Paulo (1980) Conscientização. Teoria e prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes
- FREIRE, Paulo (2003) Pedagogia do Oprimido. 36.ª Edição. São Paulo: Paz e Terra
- GALEGO, Carla e GOMES, Alberto A. (2005) Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. Revista Lusófona de Educação, n.º 5, pp. 173-184
- GATTO, John Taylor (2003) Compreender a escola de hoje. Porto: Porto Editora
- GOMES, Candido (1985) A Educação em perspectiva sociológica. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária
- GRAUE, E.; WALSH, D. (2003) Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GONZÁLEZ-PÉRES, Joaquim e POZO, Maria José C. del (2007) Educar para a não-violência. Perspectivas e estratégias de intervenção. Colecção EducAcção. Mem-Martins: K Editora
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006) Fundamentos e processos de uma Sociologia de Acção. O planeamento em Ciências Sociais. Cascais: Principia
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003) No coração da escola Estórias sobre a educação. Porto: Edições Asa

- HAGUETTE, T. M. F. (2005). Metodologias Qualitativas na Sociologia. Petrópolis: Editora Vozes
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna e RYAN, Jim (2001). Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora
- JOYANES, Luis (1997). Cibersociedad – Los retos sociales ante un nuevo mundo digital. Madrid: Mc Graw Hill
- LASSARD-HÉRBERT, M. (1996). Pesquisa em educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÉVY, Pierre (2000). Cibercultura. Lisboa: Instituto Piaget
- LIMA, Rosa de Jesus de Sousa (2003). Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra. Diss. Porto: Universidade do Porto
- LIPOVETSKY, Gilles (1983). A era do vazio. Lisboa: Relógio D'Água
- MADEIRA, Rosa Lucia de Almeida Leite Castro (1994) A circunstância de ser “Estrangeiro” no Sistema Educativo. Centro de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial
- MÁXIMO-ESTEVES, Lúdia (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- McGEE, John (2008). Uma pedagogia do companheirismo. Oliveira de Frades: ASSOL, Associação de Solidariedade Social de Lafões
- MENDES, José Manuel e SEIXAS, Ana Maria – Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. Sobre Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. “Educação Sociedade & Culturas”. Porto: Edições Afrontamento. N.º 19 (2003). 103-129.
- MORGADO, José (2001) A relação pedagógica – Diferenciação e inclusão. Lisboa: Editorial Presença
- MUSGRAVE, p. w. (1984) Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ORTEGA, Rosario e MORA-MERCHÁN, Joaquín A. (2005). Conflitividad y violencia en la escuela. Colección Investigación y enseñanza. Sevilla: Diada editora
- PERRENOUD, Philippe (2002). Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- PETRUS, Antonio (1998) - Pedagogía social. Barcelona: Editorial Ariel
- PIRES, Eurico Lemos. (2000). Nos meandros do Labirinto Escolar. Oeiras: Celta Editora
- POSTIC, Marcel (2008) A relação pedagógica. Lisboa: Padrões Culturais Editora

- RANGEL, Annamaria (1994) Insucesso escolar. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget
- RODRIGUES, David (org.) (2003) Perspectivas sobre a Inclusão Da Educação à Sociedade. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- SANTOS, Belmira Rodrigues Almeida (2007) Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget
- SARMENTO, Manuel Jacinto; ABRUNHOSA, Albertina e SOARES, Natália Fernandes. (s.d.) Participação infantil na organização escolar
- SARMENTO, Manuel Jacinto. (2006). “Visibilidade social e estudo da infância” in Vera Vasconcellos e M. J. Sarmiento (org.), “(In)visibilidade da infância”. Rio de Janeiro. Vozes
- SARMENTO, Teresa (org.) (2009). Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais. Colecção Infância. Porto: Porto Editora
- SAVATER, Fernando (2006) O valor de educar. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- SERRANO, Gloria Pérez (2000). Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- SEBASTIÃO, João (2009) Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares. Textos universitários de ciências sociais e humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- SOARES, Natália Fernandes. (2006) Investigação participativa no grupo social da infância. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, pp. 25-40
- SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMÁS, Catarina (2004). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Amesterdão: Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology
- STAINBACK, Susan e STAINBACK, William (1999) Inclusão – Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora
- STOER, Stephen R. - Esgrimindo com Bernstein e Bourdieu. Sobre Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. “Educação Sociedade & Culturas”. Porto: Edições Afrontamento. N.º 19 (2003). 201-213.
- TEMUDO, Eva Teresa dos Santos (2009) CEFs. Uma escolha? Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Comunicação, Linguagem e Educação Intercultural. Porto: Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

-TILSTONE, Christina; FLORIAN, Lani e ROSE, Richard (2003) Promover a educação inclusiva. Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget

-WORSLEY, Peter (1993). Introdução à Sociologia. Lisboa: Publicações D. Quixote

-VIEIRA, Sandra Martins Nunes (2009) Xadrez social e educacional: discursos e subjectividades de jovens em sala de aula. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Juventude e Cidadanias. Porto: Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

-XIBERRAS, Martine. (1996). As Teorias da Exclusão. Lisboa: Instituto Piaget

WEBGRAFIA

-BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2002) Índice para a inclusão, [em linha] (consultado em 29 de Novembro de 2008). Disponível na internet: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_17.pdf

-CATULO, Kátia. (2009). Professores são os responsáveis pela indisciplina dos alunos. [em linha]. Publicado em 19 de Dezembro de 2009. (consultado em 6 de Fevereiro de 2010). Disponível na Internet: <http://www.ionline.pt/conteudo/38390-professores-sao-os-responsaveis-pela-indisciplina-dos-alunos>

-DUBET, François. (2003) A escola e a exclusão. [em linha] Cadernos de Pesquisa, n.º 119 (consultado em 17 de Janeiro de 2008) Disponível na internet: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci_arttext&lng=pt

-FREIRE, Paulo (1996) Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. [em linha] São Paulo: Paz e Terra (consultado em Janeiro de 2010) Disponível na internet: <http://www.esnips.com/doc/ab4e7707-a209-4ff6-a34b-f7c195685db2/Paulo-Freire---Pedagogia-da-Autonomia>

-FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. [em linha]. *Educ. Soc.* 2002, vol.23, n.80 [cited 2009-05-23]. 299-325 . [consultado em 10 de Maio de 2009]. Disponível na internet: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002008000015.

-FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. [em linha] *Educ. Soc.* 2004, vol.25, n.86 [cited 2009-05-23]. 131-170. (Consultado em Julho de 2009) Disponível na internet: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302004000100008. [consultado em 10 de Maio de 2009]

-GALEGO, Carla e GOMES, Alberto A. (2005) Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. [em linha] “Revista Lusófona de Educação” 5, 173-184 (consultado em 29 de Novembro de 2009) Disponível na internet: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf>

-HUNING, Simone Maria e GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima – Tecnologias de governo: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes. [em linha] “Currículo sem fronteiras”. Volume 2. N.º 2 (2002) (consultado em 25 de Janeiro de 2010) Disponível na Internet: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/simoneuza.pdf>

-MARQUES, Ramiro – Alunos dos CEF sentem-se enganados pelo ME [em linha]. (consultado em 10 de Janeiro de 2010). Disponível na Internet: <http://www.profblog.org/2009/03/alunos-dos-cef-sentem-se-enganados-pelo.html>

-MUZZETTI, Luci Regina (2000) Escritos de educação. [em linha] “Educação & Sociedade”. Ano XXI. N.º 73. 257-261 (consultado em 28 de Novembro de 2009) Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4217.pdf>).

-RICARDO, José. Profissão: psicólogo de electrotécnica-Uma sugestão para a formação de técnicos profissionais .[em linha]. (consultado em 15 de Janeiro de 2010). Disponível na internet: <http://divulgarciencia.com/categoria/cef/>

-RICARDO, José. Os cursos Cef’s, Pief’s e o entusiasmo educativo .[em linha]. (consultado em 15 de Janeiro de 2010). Disponível na internet: <http://divulgarciencia.com/categoria/cef/>

-RICARDO, Luís Filipe Firmino. Professores para quê? Um relato sobre a “gramática” dos cursos profissionais.[em linha]. (consultado em 15 de Janeiro de 2010). Disponível na internet: <http://revistaensinareaprender.blogspot.com/2008/05/ao-professores-para-qu.html>

-SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva [em linha]. (consultado em 10 de Março de 2009). Disponível na internet: (http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/Educacao05/pdf05/artigos_isabelsanches.pdf).

-STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira (s.d.). Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu [em linha] (consultado em 29 de Novembro de 2009). Disponível na internet: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf

-(s.n.) Aluno tipo cef efa e novas oportunidades...[em linha]. (consultado em 12 de Janeiro de 2010). Disponível na Internet: <http://bulimunda.wordpress.com/2009/01/02/aluno-tipo-cef-efa-e-novas-oportunidades/>

-(s.n.) CEF...serão turmas? Serão alunos? [em linha]. (consultado em 12 de Janeiro de 2010). Disponível na Internet: http://www.saladosprofessores.com/index.php?option=com_smf&Itemid=62&topic=16331.0

-(s.n.) Composição de um aluno do 9.º ano dos Cursos CEF. [em linha].

(consultado em 12 de Janeiro de 2010). Disponível na internet: <http://www.gforum.tv/board/1596/240902/composicao-de-um-aluno-do-cef-9-ano.html>

-(s.n.) Composição de um aluno do 9.º ano dos Cursos CEF. [em linha]. (consultado em 12 de Janeiro de 2010). Disponível na internet:

<http://forum.autohoje.com/off-topic/60732-composicao-de-um-aluno-do-9-ano-dos-cursos-cef-8-a.html>

-(s.n.) Curso CEF informática. [em linha]. (consultado em 15 de Janeiro de 2010). Disponível na internet: <http://afgc.pt/bloguecefinf/>

-(s.n.) Manual de conduta do professor perante os Cef. Subsídios para um relacionamento saudável com os alunos. [em linha]. (consultado em 18 de Abril de 2009). Disponível na internet:

<http://www.scribd.com/doc/22831273/O-olho-do-Cuco-18-CEF>

-(s.n.) Porquê CEF na nossa escola? [em linha]. (consultado em 12 de Janeiro de 2010). Disponível na internet:

http://avagarrett.net/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19&Itemid=1

- Projecto Rede Inclusão [em linha]. (consultado em 10 de Maio de 2010). Disponível na internet: <http://redeinclusao.web.ua.pt/quemsomos.asp>

LEGISLAÇÃO

-Despacho conjunto n.º 453/2004. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do trabalho [em linha]. Diário da República. N.º 175 — 27 de Julho de 2004— II série (consultado em 20 de Maio de 2008). Disponível na Internet: <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/cursos-de-educacao-e-formacao-de-jovens>

-Rectificação n.º 1673/2004. Ministério da Educação [em linha]. Diário da República — II série. N.º 211 — 7 de Setembro de 2004 (consultado em 20 de Maio de 2008). Disponível na Internet: <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/cursos-de-educacao-e-formacao-de-jovens>

-Despacho conjunto n.º 287/2005 Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação [em linha]. Diário da República — II série. N.º 65—4 de Abril de 2005 (consultado em 20 de Maio de 2008). Disponível na Internet: <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/cursos-de-educacao-e-formacao-de-jovens>

-Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro [em linha] (consultado em 10 de Março de 2009). Disponível na internet:

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

-Despacho conjunto n.o 948/2003. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. [em linha] Diário da República - II Série. N.o 223—26 de Setembro de 2003. (consultado em 20 de Maio de 2008). Disponível na Internet: <http://www.peti.gov.pt/docs/pief.pdf>

-Despacho n.o 14 026/2007. Ministério da Educação. Diário da República [em linha] 2.a série—N.o 126—3 de Julho de 2007. (consultado em 10 de Janeiro de 2010). Disponível na Internet: http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1833&fileName=despacho_14026_2007.pdf

OUTROS DOCUMENTOS

-BASTO, Fernando - Escolas oficiais escolhem os alunos com base em notas e origem social. Jornal de Notícias. 20 de Dezembro (2007)

-CATULO, Kátia - Insucesso escolar: a culpa é do professor. Jornal i. 30/31 de Janeiro . (2010). 26-27

-Projecto Educativo de Escola 2006/2009 – Escola Secundária de Santa Maria da Feira

- Proposta de Projecto Educativo de Escola 2009/2013 – Escola Secundária de Santa Maria da Feira

ANEXOS

ANEXO 1

Transcrições

Transcrição 1

19-03-2009

Anexo da Sala B2

17.30h – 18.20h

Intervenientes: Grupo de cinco alunos da turma 9.ºG – Curso de Educação e Formação Instalação e Reparação de Computadores

Bruno (Ovar) – reprovou 3 vezes

Ismael (Escola do Cavaco, Santa Maria da Feira) – reprovou 1 vez

Rui (Escola do Cavaco, Santa Maria da Feira) – reprovou 1 vez

Rúben (Argoncilhe) – reprovou 3 vezes. Põe a hipótese de seguir um curso profissional

Tiago (Escola Fernando Pessoa, Santa Maria da Feira) – reprovou 3 vezes. Tem 17 anos.

Técnica: Discussão Focalizada

I- Porque escolheram um curso CEF?

Bruno – “Porque é para alunos que têm, assim, algumas dificuldades. Para acabar o nono ano”.

O **Rúben** escolheu o curso porque pensava que era mais prático. Já está um bocado arrependido da escolha que fez.

I-Alguém vos influenciou na escolha do curso?

Todos responderam que não, que escolheram porque acharam que gostariam do curso. O Rui foi o único que referiu que se veio matricular no nono ano normal e que um dos elementos do Conselho Executivo, vendo que era um aluno repetente, sugeriu que se inscrevesse neste curso após ter perguntado se ele não gostava de computadores. O Ismael escolheu o curso influenciado pelo amigo Rui.

I-O curso não está a corresponder às vossas expectativas?

Todos referiram que não por ter uma carga teórica muito grande.

Rui: “Dizem que é mais fácil mas acaba por ser a mesma coisa”

“O ano passado reprovei porque andei-me a marimbar. Nunca tive dificuldades na escola”.

I -Quando eram pequenos, o queriam ser quando fossem grandes?

Tiago – “Queria ser bombeiro”.

Bruno – “Queria ser electromecânico” “Até ao terceiro ano queria ser biólogo, mas depois, lá comecei a chumbar os anos”

Rúben – “Queria alguma coisa de carros”. “vou voltar aos carros outra vez”

João – “Quando andava no infantário queria ser cabeleireiro” (todos se riram e um deles insinuou, com um gesto, que essa era uma escolha ligada à homossexualidade) “Depois queria ser arquitecto, depois quis ser engenheiro”

I -E porque desististe dessas ideias do arquitecto e de engenheiro?

“Eu não gosto da escola; não gosto das aulas.” “É preciso passar os exames do 9.º ano,...é muito difícil.”

Rui – “Não sei. Sempre gostei de desporto (...) eu nunca estudei, para ser sincero.”

I -Acham que os alunos CEF, numa escola, são diferentes dos outros? Vocês sentem-se diferentes dos outros?

Rúben -Nós não nos sentimos diferentes. Os outros é que fazem com que nós sejamos diferentes.

Tiago – “Pensam que os CEFs são os vagabundos, os que não querem nada da vida, drogados e tudo. E isso é mentira.”

I -E porque é que dizem que os outros pensam assim? Porque eles já vos disseram?...

Bruno – “Eu, por acaso, penso isso, porque quando estudava no ensino básico normal, pensava isso”

Rui – “Também pensava; agora não penso. São alunos como os outros”

Rúben – “Quem não passar por isto que a gente tá a fazer, por um CEF, nunca vai saber o que é que a gente faz.”

I -Acham que os outros alunos não vos dão valor?

Rúben – “Não dão valor àquilo que a gente está a fazer”.

(?) - Eu não sei, mas eu acho que os professores nos vêem de maneira diferente”

Rui – “Uma parte acha, porque são alunos que já reprovaram muito tempo, que se estão a marimbar, só querem é fazer asneiras (...) (sobre os professores) -vêm para aqui estragar isto tudo, partir tudo”

I - E da parte dos professores?

Tiago – Nós fazemos uma coisa, aqui no CEF ...rua! Vou-lhe dar um exemplo: a nossa professora de matemática chegou à aula e disse: Eu com vocês tenho um comportamento diferente porque são do CEF.”

Bruno - Eu numa aula normal, se tivesse com calor tirava a camisola e na aula de Matemática, a professora mandou para a rua.

Tiago – “Os professores acham, num CEF os alunos só andam aqui porque não querem nada da vida. Querem fazer o nono ano e mandarem isto, a escola passear. Eles acham que só queremos passar e andar o ano todo a gozar com eles. Qualquer coisa pensam que é gozo”.

Bruno – “Mas é mais com os professores homens”. “A nossa professora de inglês é cinco estrelas... português”

I -Então o que é uma professora cinco estrelas? O que têm de diferente dos outros?

Tiago – Por exemplo, o nosso professor de MPEI, ele a falar, desculpe o que eu vou dizer, mas ele é estúpido a falar. Porque ele, ele ofende-nos. Nós pelo professor temos de ter respeito, (..) e os professores podem nos faltar a nós?

Se os alunos têm de ter uma maneira adequada na sala de aula, os professores também têm que ter. Não é chamarem de animais, camelos, e outra coisa que eu não posso dizer aqui... que isto tá a gravar!

Rui - Os professores dizem que o aluno tem de saber ouvir e calar porque o professor é que manda lá dentro. E o Conselho executivo existe é por causa dos alunos e dos professores. Vai lá um aluno e eles...ah, não sei quê, o professor tem razão. Eu acho isso mal.

I -Mas as professoras mulheres são diferentes?

Rúben – Não me pergunte porquê que eu não lhe sei explicar.

Bruno – As professoras sabem lidar melhor connosco do que os stores.

I -E o que é lidar bem convosco?

Bruno – É nos levarem com calma. A falar...

Tiago – Por exemplo, em Português, estamos a dar a aula e entramos assim, em alguma brincadeira. A stora entra nem que fosse cinco minutos, entra na brincadeira connosco mas depois, sabemos continuar aquilo e continuamos a dar matéria. Passamos assim a aula e a aula passa a correr.

Rui – Uma pessoa tá a falar assim mas não é fazer tudo o que quer, que ela também se tiver de expulsar um aluno, ela não deixa passar os disparates.

Tiago – Tem mais calma a dar a aula.

Os alunos falaram também das dinâmicas usadas na aula de Português: ouvem no rádio; tiveram a ver dois filmes que tinham a ver com a matéria.

Tiago – (...)Eu acho uma piada! Nós temos um professor que é assim, oferecer porrada. Oferecer porrada! Alguma vez? (o Tiago deixou que se um professor lhe batesse, ele acharia legítimo bater também ao professor ou “sairia da sala ddisparado) “Eu tenho 17 anos e sei como é que tá a minha situação na escola, mas se um professor me bater, eu não vou ficar assim.”

“Aparece no jornal: pai do aluno agrediu o professor; aluno agrediu o professor, mas não se vai saber porquê?!”

I -Vocês sentem-se muito stressados no curso em que estão? Sentem pressão? Cansativo?

Rúben – Temos um horário muito carregado. Às vezes só temos 45 minutos para comer.

Os alunos falaram do horário sobrecarregado.

Rúben – Educação Física; eu acho que a gente devia ter Educação Física até ao final do ano. Era uma coisa que a gente ia p’ra lá até ...

Todos concordaram que Ed. Física era uma forma de descarregar energia.

I -Se houvesse alguma coisa que vocês pudessem fazer, nem que fosse durante maia hora, para arejar, libertar o stress, o que faziam?

Tiago – Seja o que fosse!

Rúben – Uma futebolada...

Tiago – Nem que seja correr. Correr à volta da escola. Uma pessoa vai assim, a correr, a fazer exercício,...

Os alunos manifestaram apetência por desporto. Falaram da aula de ISEI que têm muito tempo seguido e que é uma seca! Não reconhecem que a maior parte daquela teoria lhes venha a ser útil no futuro.

Tiago – Por exemplo, ISEI, se tirasse 90 minutos por semana para fazer debates, sobre este assunto...

Os alunos concordaram que os outros 90 minutos correriam melhor.

Confrontei os alunos com o facto de ter reparado que na aula em que estavam, em que têm de reparar computadores, quase ninguém trabalhava.

Tiago – Nós já arranjámos mais de 30 e tal computadores...

Os alunos acham que é desmotivante arranjar computadores com sistemas que já não são actuais. Manifestaram também que não sabem depois o que fazem aos computadores que arranjam. Todos também acharam que o que tiverem de aprender, vão aprender no estágio. Que nas empresas a realidade será outra.

(Surgiu-me a imagem dos presidiários a escavar terra de um lado para pôr no outro e no dia seguinte, fazem o inverso...)

Rúben – Há muitos queridinhos da turma para certos professores.

Referiram casos em que a professora de matemática agiu de uma forma para um e de outra para outro, em relação à utilização de telemóvel numa aula.

Eu acho que aqui no curso, ou somos todos iguais, ou vai haver sempre ovelhas negras

I -E porque acham que acabam por haver sempre essas ovelhas negras? O que acontece para elas passarem a ser negras?

Rúben – Porque isso começa tipo, também, por depender do aluno, no início do ano. O aluno dá um ar que não tá interessado e o stor começa a deixá-lo mais de parte. Acho que é assim que estes stores nos deixam. Há alguns alunos que eles deixam de parte.

I -Algum de vocês se sente assim, deixado de parte?

Tiago – Eu sinto. Eu no início do ano comecei mal. Mas eu, eu melhorei.

Contou o caso de sentir que o professor de uma disciplina prática não lhe ligou durante 3 aulas e disse que não podia acorrer a todos. Pedia ao professor para vir ter consigo mas o professor não ia. Outro aluno ao lado fazia o mesmo e o professor lá estava.

Rúben – Acho que há stores que deixam mesmo alunos de parte aqui.

Rui -Há alunos que querem tirar o curso, (...) mas há stores que parece que não querem, não deixam. Se alguém me perguntasse Queres vir para este curso, eu dizia que não, olha onde te vais meter.

I -O que é que vocês gostavam de aprender aqui, antes de ir para estágio? O que acham que faria com que aprendessem mais alguma coisa?

Rúben – Manifestou que deveriam aprender sobre todo o género de computadores. Só trabalham com os computadores mais antigos. Os professores dizem que não vão andar a comprar material novo para depois estragarem.

Bruno – Eu acho que nós andamos a fazer um serviço para a escola. A escola é que tá a sair beneficiada disso.

Todos se queixaram de que trabalham com sistemas que já não estão em uso e que não vão encontrar em estágio. O Tiago referiu que nunca viram um portátil nas aulas.

O Rúben sugeriu que deveriam ter peças embaladas para montar de origem, do princípio.

Rúben - Agora a gente tá a desmontar algo que tá praticamente bem, tem que andar a limpar aquilo tudo, tem que andar a montar depois tudo, (...)

Reconhecem que conseguem sempre aprender qualquer coisa, mesmo com os computadores velhos, desactualizados.

Questionei-os se seriam capaz de arranjar o meu computador se lá lhe levasse. Tiveram dúvidas mas acharam que “dariam uns toques”. Resumimos os problemas do curso: Muitas horas seguidas em algumas disciplinas, é muita teoria; alguns professores não respeitam os alunos.

Pretendia terminar mas o Ruben interrompeu:

Rúben – E também eu queria falar de outra coisa... por exemplo, uma pessoa ia gostar mais das áreas técnicas, eu não sou dessa opinião. As áreas técnicas são muito mais secantes.

Rui – Torna-se secante porque nós tamos sempre a marrar na mesma coisa. Se viessem coisas novas para nós arranjarmos, já não era tão secante.

Rúben – Se tivéssemos menos vezes, aprendíamos melhor do que aprendemos.

Referiu-se novamente a ideia de correr à volta da escola durante as aulas mais longas.

I -Acham que têm pouco tempo livre?

Todos acharam que sim.

Quis terminar a sessão e o Rúben voltou a querer falar:

Rúben – Posso dizer mais uma coisa? Eu acho que os alunos do CEF quando é para um CEF são considerados quase como incapacitados, burros. Eu acho que, todos, lá dentro da sala, se

calhar, cada um é mais inteligente, se calhar, do que os que tão a fazer o 12.º e isso. Só que simplesmente somos é, malandros, não queremos nada da escola.

Tiago – E há pessoas na escola, não digo professores e alunos, mas há pessoas fora da escola que pensam que o curso CEF é para burros.

I -Imaginem que na escola vos davam a hipótese de ser professor de alguma coisa, ensinar alguma coisa a alguém, o que é que ensinariam?

Rúben – Matemática.

Bruno – Eu ao fim de semana ajudo o meu pai numa oficina de carros. (...) a mecânica aprendesse mais a praticá-la do que estar a estudá-la através de livros.

O Tiago não se lembrou de nada. Referiu jogar ping pong. Falaram das apetências pelo desporto.

Rúben – Há professores que desmoralizam.

Bruno – (...) O professor não ajuda a ver se eles conseguem recuperar.

Falaram mais uma vez dos professores que marcam os alunos e não lhes dão hipótese.

Tiago – Referindo-se a uma frase típica dos professores (*não sei se de um determinado professor ou se pretendia caricaturar todos*) “Tas aí, tendes 1, trabalhas o que fizeres”.

Transcrição 2

26-03-2009

Sala B3

17.00h – 18.00h

Intervenientes: Bruno, Ismael, Rúben, Rui e Tiago

Técnica: Discussão Focalizada

Na primeira parte do encontro, pretendi explorar a opinião/relação dos pais com a escola.

I -O que é que os vossos pais pensam do curso CEF? Estão satisfeitos?

Bruno – Como eles sabem que os filhos têm um bocado de dificuldade, isto também vai ajudar a concluir o ano.

Questionados sobre se os pais também têm a ideia de que eles são “incapacitados”, responderam que achavam que não.

I -Os vossos pais vêm muito aqui à escola?

Rúben – O mau pai vem cá todas as terças.

Tiago – O mau pai também.

I -E porque vêm tantas vezes?

Rúben/Tiago – Para controlar um bocado.

I -E depois, quando chegam a casa como é que reagem com vocês?

Que coisas más pode o vosso director de turma dizer sobre vocês?

Tiago – Que não fazemos nada nas aulas... Quer mesmo que eu diga as palavras que o meu pai diz? (*ri-se*) Ele explode. De cabeça quente... “és uma merda”.

I -Então não é capaz de falar com mais calma contigo?

Tiago – Depois sim, fica calmo. Sinto que ele fica desiludido e chama-se à atenção.

I -E alguma vez o teu DT disse bem ao teu pai?

Tiago – O Director de turma se disser bem é que eu às vezes trabalho...

I -E tu, Rúben?

Rúben – Tem havido coisas boas, mas no princípio do ano, nem por isso.

I -E como reagia a tua mãe quando chegavas a casa?

Rúben – Praticamente ela já estava habituada porque reprovava muitos anos, não fazia nada. Nunca escrevi na escola nem nada.

I -E agora que a tua mãe vem sempre à escola, sentes que tens de trabalhar mais?

Rúben – Tenho trabalhado mais...

I -Então é por causa da tua mãe que tens trabalhado mais?

Rúben – Também e não só. É que eu tenho 17 anos e tou a ver se ao menos fico com o nono ano. Eu já faço 18 este ano.

I -E tu João, a tua mãe também vem muito à escola?

Esclareceu que o pai é o encarregado de educação, mas é a mãe que costuma vir à escola

João – Ela tá-me sempre a dizer que quer vir falar, mas eu tou sempre a dizer que o director de turma nunca pode. (*todos os colegas se riram*) Mas ela costuma vir p’ái três ou quatro

vezes por período. Também o meu director de turma antes dizia mais mal de mim, agora já não diz tanto. Agora tou-me a portar bem.

I -E tu Bruno?

Bruno – A minha mãe vem uma ou outra vez, porque, tipo, eu nas aulas não vou dizer que sou trabalhador nem que sou malandro; sou um aluno mais ou menos. *(esclareceu que é a mãe que toma a iniciativa de vir à escola)* Também quando ela vem, ela só fala comigo é por causa das faltas.

I -E tu, Rui?

O Rui disse que por vezes é o DT que chama outros o pai toma a iniciativa de vir. Os dois (pai e mãe) conversam com o Rui, de forma “normal”.

Rui - Dizem para ganhar juízo.

Numa segunda parte, pretendi explorar um pouco mais os problemas que sentem.

I -Quais acham que são os principais problemas dos alunos da vossa turma?

O Rúben respondeu ser o Sócrates, o primeiro ministro. Todos se riram. Acrescentou a ministra da educação. Quando perguntei porquê, respondeu:

Rúben – Temos muitas horas de estudo. Antigamente era até às 4 da tarde, agora é até às seis e meia. Não tem nada a ver. Dantes eu tinha duas horas de almoço e tardes livres, agora só tenho uma.

(Fizemos um resumo dos problemas que tinham sido falados na sessão um. Um dos que os alunos voltaram a salientar foi a desmotivação, o facto de não saberem o destino dos computadores que arranjam.)

Rúben – O stor ainda agora disse na sala, se este computador tiver de ir p’o lixo, eu pego nele e levo embora. Então, a gente, resumindo, quer dizer... os computadores em que agente andou a trabalhar até agora, se calhar vão ir todos p’o lixo.

Falando sobre as disciplinas de que gostam menos, discutiu-se porque gostam menos das disciplinas mais específicas.

Bruno – Se calhar também gostamos menos por causa da quantidade de horas.

Foram discutidas algumas ideias práticas. Falei duma iniciativa de uma escola, em que os alunos de um curso semelhante, arranjavam os computadores de professores, alunos, funcionários. O Rui interrompeu-me porque vira esta reportagem na televisão e foi ele a contar aos colegas.

Rui – Era outra motivação porque eles arranjavam PCs mais recentes e ajudavam outras pessoas. Não ganhavam dinheiro.

Os alunos acharam boa ideia.

Tiago – Era altamente!

Bruno – Motivava muito mais.

João – Se calhar tavamos muito mais atentos às aulas.

I -E acham que eram capazes de dar conta do recado?

Rúben – Lá. *(Todos concordaram)*

Bruno – Tudo bem, mas um pormenor ou outro que não sabemos, perguntamos ao professor.

Questionei se todos os alunos da turma (porque ali estavam apenas 5) saberiam tratar do assunto. O Rúben disse que sim e sugeriu que se trabalhassem em grupos em que os que percebem melhor se misturassem com os que percebem menos, seriam capazes.

Falou-se também na hipótese de arranjar computadores para instituições. O Rúben achou que faria sentido.

Rúben – Eu acho que a gente até ia começar a trabalhar mais e tudo. E às vezes, se uma instituição precisasse de ligar um alarme ou o quê, em vez de irem lá outras pessoas, para eles pagar e isso, a gente ia lá com o stor, o stor ensinava-nos mais ou menos como era as coisas e isso, e a gente fazia e podíamos não levar nada.

Questionados sobre as dificuldades de relacionamento com alguns professores, e como poderiam eles contribuir para melhorar, ficaram pensativos.

Bruno – Só o professor é que pode mudar.

I -Pensando na vossa turma, acham que, às vezes, há razão para os professores se chatearem?

Rúben – às vezes há. Às vezes eles têm razão.

Bruno – Outras vezes...

Rúben – Outras vezes eles chateiam-se por nada.

Falou-se novamente do problema das aulas com duração muito longa e das soluções que tinham sido apresentadas: futebol, correr à volta da escola.

Rúben – Debates...

I -Debates com quem?

Rúben – Com o professor.

I -Para debater o quê?

Rúben – Sobre os conteúdos que estamos a dar.

Tiago – *(interrompeu, desagradado)* Ah! Isso é aula.

Bruno – Não. Não é bem aula.

Rúben – E sobre os comportamentos da turma e isso.

Bruno – Sobre a turma...

Tiago – Nem que fosse jogar ping pong. (...) não há melhor forma do que o desporto para aliviar.

Mudei de tema e quis saber que passatempos e gostos tinham. Falei de música. Todos referiram que gostam de ouvir música. O Rúben disse que toca cavaquinho. Deixou de tocar desde que partiu as cordas quando quis misturar heavy metal. (Todos se riram). Pertenceu a um grupo de cavaquinhos e diz que é fixe tocar cavaquinho, mas só em privado, não gostava de ir a espectáculos.

Quando lhe perguntei se algum professor sabia que ele tocava cavaquinho disse logo que não e manifestou vergonha de que se soubesse disso na escola.

Falaram de teatro e recordaram participações em teatros durante os tempos da escola primária, até ao nono ano.

O Rúben referiu que ficou na parte técnica do auto da barca do inferno, mas...

Rúben – Como reprovei por faltas nunca mais lá fui.

Quando tentei saber porque faltava, respondeu que combinou com os professores, se não passasse o que estava no quadro, os professores marcavam-lhe falta.

Rúben – Como eu não passava... Não gosto de passar as coisas do quadro. Então se a gente anda a comprar os livros pra que é que vamos passar as coisas do quadro? (todos riram)

I -Mas este ano não têm livros...

Rúben – Então, mas os stores podem tirar fotocópias. As fotocópias leio.

Quando se voltou a falar do stress do curso o Rúben propôs:

Rúben – Podíamos criar um ginásio aqui na escola. Sai barato criar um ginásio. Só precisas dos pesos, não precisas das máquinas.

O Rúben acha que uma hora era necessária para ir ao ginásio. Eram necessárias barras e pesos. A parte cardio seria feita correndo à volta da escola. Sugeriu que deveria ser criado um curso de ginásio na escola.

I -Acham que era justo vos dizerem que, para terem direito a esse ginásio, teriam de ter boas notas?

Os alunos corresponderam com acenos.

Rúben – Era. Podia ser, à terça-feira tínhamos essa hora de ginásio, durante terça, quarta, quinta, sexta e segunda tínhamos de ter bom comportamento para depois podermos fazer aquela hora.

I -E não acham que podia haver problema de saber o que é bom comportamento? Não acontece de os professores acharem que vocês se portam mal mas vocês acham que isso não é mau comportamento?

Rúben – Não. Bom comportamento é: passar as coisas do quadro, participar, não falar muito com os colegas do lado, bem...não vamos tar ali, numa aula, feito soldados. Falar com o colega do lado para descontrair mas tar sempre atento à aula, a escrever tudo. Pronto, não perturbar a aula.

Em jeito de despedida, pedi que se tivessem mais alguma ideia do que gostariam de fazer para ajudar a resolver os problemas identificados, que manifestassem.

Rúben – Podíamos quitar os computadores.

I -Tipo tunning?

Rúben – Já. Em vez de arranjar só, pintávamos.

Bruno – Acho que a gente ia ganhar mais gosto pelos computadores e tudo.

Rúben – Acho que não íamos chamar tanto cháço ao computador.

I -Vocês acham que se estraga muito material?

Acharam que sim, algum.

O Rúben também falou da forma como o material está arrumado, que ajuda a que se atirem as coisas lá para dentro.

Após duas sessões constatei que, de facto, o Rúben é o aluno mais interventivo. Curiosamente, é de todos, aquele que exhibe um visual mais rebelde: cabelo descuidado, barba por fazer, brinco, calças descidas. E logo na primeira abordagem que fiz à turma e pedi voluntários para estas conversas, foi o primeiro a pôr o dedo no ar.

Inversamente, o João é o menos participativo. Tenho de conseguir dar-lhe maior espaço nas sessões.

Transcrição 3

Quinta-feira, 23 de Abril de 2009
Sala B4

17.55h – 18.30h

Intervenientes. Grupo de cinco alunos da turma 9.ºG – Curso de Educação e Formação Instalação e reparação de computadores:

André Baron – 16 anos (retenções no 7.º e 9.º ano)

Carlos Neves – 15 anos (retenção no 8.º ano)

Rudi Silva – 17 anos (retenções no 6.º e duas vezes no 7.º ano)

Wilson Castro – 16 anos

Joel Castro – 15 anos (reprovou no 9.º ano)

Técnica: Discussão Focalizada (Triangulação Sessão 1)

Após ter estado com o João, completando as técnicas Expressivas do último dia, fui à sala e perguntei quem queria acompanhar-me. O objectivo seria ter uma conversa semelhante à primeira sessão com o grupo inicial. Tomei esta decisão, visto que mais alunos da turma pretendiam participar. De algum modo, considerei também que esta seria uma forma de triangular dados.

Alguns alunos seguiram-me. O Carlos ia nitidamente para fugir à aula. É de todos o que aparenta ser mais brincalhão e destemido. Contudo, perante o gravador, inibiu-se um pouco mais.

Sentamo-nos em roda, à volta de uma mesa rectangular, pequena. Em relação ao primeiro grupo, senti que estes rapazes estavam mais a testar uma experiência nova, alternativa à aula, sem espírito de seriedade.

Disse-lhes, querendo demarcar-me das atitudes habituais nos professores perante aquela desconstracção: Estão à vontade. Eu não estou aqui para vos avaliar ou marcar-vos faltas disciplinares.

Perguntei-lhes se faziam ideia do que iríamos falar. Responderam que não.

I -Os vossos colegas não vos contaram?

? -Não. Eles dizem que não podem contar.

Não esperava uma tal fidelidade por parte dos rapazes!

Expliquei-lhes que era também estudante e que pretendia melhorar a experiência dos alunos CEF na escola, precisando para tal da sua ajuda. Após a obtenção do consentimento informado, liguei o gravador áudio.

No início inibiram-se, esboçavam risinhos tentando evitar que eu percebesse.

I – Tu és o Joel, não é? Porque é que vieste parar a este curso?

Joel – Porque chumbei de ano. (explicou que fora o 9.º ano) porque gostava de computadores.

I – Foste tu que escolheste ou alguém te influenciou?

Joel – Fui eu que escolhi.

I – E tu, Wilson?

Wilson – Eu? Eu vim para este curso porque reprovei no 8.º ano e depois passei outra vez no 8.º e consegui vir para este curso porque eu gostava bastante de computadores e já tinha...mexido várias vezes nos computadores lá em casa e isso, e nunca tive problemas e...experimentei vir para aqui, porque também gostava de ser engenheiro informático, mas preciso estudar para ser engenheiro informático.

I – E tu estás disposto a estudar?

Wilson – Tou. Se eu conseguir, tou.

I – Então vieste para este curso mesmo porque gostavas disto?

Wilson – Sim. (afirmou convictamente)

I – Então reprovaste o 8.º ano e vieste para aqui, não reprovaste outros anos?

Joel (para o Wilson) – Não...reprovaste anos...?

Wilson – Não, só reprovei o 8.º.

I – E tu?

Carlos – Eu...vim porque era mais fácil de fazer o 9.º ano. Eu era da turma *dele* (apontou para o Wilson) e também vim porque gosto de computadores.

I – Sim, mas tu estavas ali na sala e disseste-me que aquilo era uma seca?!

Carlos - na sala era pelo professor...eu não gosto dele.

Wilson (gozando o colega) – Ai, és um mentiroso.

Carlos – Tá calado. Tá a gravar.

O Wilson e os outros riem-se. Noto que sentem poder haver problema por estar a gravar. Há alguma algazarra, na qual também participo.

Carlos – Não, isto não sai daqui.

Aproveito para recapitular o nome de cada um deles e dou continuidade às questões:

I – André, e tu, como é que vieste parar aqui?

André– Reprovei no 7.º ano e 9.º...e vim aqui também para fazer o 9.º ano mais...mais tranquilo.

I – E tu, Rudi?

Rudi – Eu vim para aqui porque perdi alguns anos e pensei que era mais fácil e era uma coisa que eu gostava.

I – Pensaste..e pensaste mal?

Rudi – (O Rudi acenou, cabisbaixo). Se eu soubesse tinha ido para o ensino normal.

I – Porquê?

Carlos – É como eu...

Rudi – Acho que isto aqui... Alguns professores também não ajudam.

Carlos – Pois não. Tratam-nos mal.

I – Querem falar já dos professores?

Rudi – Sim.

Carlos (*quase em simultâneo*)– Não, inda não queremos.

Todos se riram e eu também.

Houve uma pausa porque o Carlos ouviu um toque e julgou ser o meu telemóvel.

I – Deixem estar. Isto aqui é mais importante.

Carlos – pode ir lá ver...

Como estavam todos com atenção a um leve ruído, fui à bolsa, posta um pouco distante, e verifiquei que não se tratava do meu telemóvel. Prossegui.

I – Que ideia é que vocês acham que as pessoas têm...dos alunos que vão para um curso profissional? Por exemplo: que ideia acham que os outros alunos da escola têm? Acham que eles acham que vocês são diferentes?

Wilson – Sim.

Carlos – Ya.

André – Quem não nos conhece, acham que somos diferentes.

Wilson – Exactamente. É isso que eu acho uma estupidez porque quando eu vim inscrever-me aqui no curso, já não me lembro qual é que foi a data, mas pronto, tipo, eu vim cá inscrever-me com a minha mãe, porque precisava dos documentos e quem tinha era a minha mãe, então,...e também precisava da assinatura da minha mãe, eu vim cá, ...e a senhora que me atendeu, disse “porque é que vens para esta escola? Achas que não tens capacidade de fazer um 9.º ano normal?” E eu: “Tenho, mas só vim porque acho que é mais fácil e gosto de computadores”, mas da maneira que ela tava a dizer pensava que as pessoas só de ter reprovado e tar neste curso, são burras. Pronto, desculpe lá o termo, mas acho que o que ela tava-se a referir com aquilo, é que nós fôssemos burros.

I – E essa senhora era onde, na secretaria?

Wilson – Hum...acho que era uma professora qualquer desta escola, mas tava ali no polivalente, nas mesas redondas, para fazer as matrículas.

Os outros alunos ajudaram a dizer que nas matrículas estavam professores e a psicóloga.

I – E tu o que é que achas?

Rudi – Eu também acho. Os outros alunos da escola acham que nós somos um CEF e somos mais velhos do que eles e têm medo, mas isso não tem nada a ver.

I – Os outros alunos têm medo de vocês?

Wilson – Sim, mas ninguém faz mal a eles. Nós tamos aqui para tentar fazer o nosso 9.º ano, mais fácil e ver se conseguimos continuar os nossos estudos para ver se somos alguém no futuro, não tamos aqui p’assustar ninguém, tamos aqui para nos divertir uns com os outros...

Rudi – *(Rindo)* É para nos divertir...nem é pa estudar...

Wilson – Quando tivermos que estudar, temos que estudar, quando podemos divertir, divertimos.

O Wilson, desde início, teve cuidado em medir as palavras, estava claramente a falar para o gravador. Aquele foi um momento em que deixou de ser politicamente correcto e todos notaram e riram-se.

I – Então, deixem-me lá ver... vocês acham, então, que essa ideia que tu falaste, Wilson, dessa pessoa que te atendeu para te matricular, que acha que, que os alunos que vão para os CEF...

Wilson – *(concluindo a minha frase)* que vão pós CEF é burros

I – são burros, quem é que vocês acham que pensa assim?

(pausa)

I – Por exemplo, os professores, acham isso?

Wilson – Também.

O Joel, ao meu lado direito, acenou com a cabeça.

André – Há muitos professores que sim.

Wilson – Eu tenho uma pessoa, um meu colega, que ele, prontos...

Carlos – *(corrigindo o português do Wilson)*. Um colega meu! *(Os colegas continuavam a perceber que o Wilson fazia um esforço por falar bem correspondendo à importância de um gravador)*

Wilson – prontos, um colega meu, ...tinha um colega meu que era da minha antiga turma, ele tem notas excelentes mesmo, tinha cinco e quatro, e ele foi para a hotelaria, para aquela escola ali para baixo, porque ele gosta de culinária, nunca tinha reprovado e foi para lá para ser um chefe de cozinha, e... e não é burro. E é como se fosse um curso profissional como o nosso.

Joel – Os burros também não vão para este curso.

Rudi – Qualquer um vem para este curso.

Carlos – Quem gostar de computadores, vem.

I – **Deixem-me perceber as vossas opiniões. Vocês estavam a dizer que alguns professores têm a ideia que para os CEFs vão os burros,**

Wilson – Exacto,

I – **porque é que vocês dizem isso?**

Carlos – Porque... *(hesita, olhando para o gravador)* isto não vai sair daqui, pois não?

I – **Não, eu já vos disse...**

(O Wilson disse algo que não percebi muito bem, mas pareceu-me recomendar cautela ao colega que queria falar, porque a sala onde estava o resto da turma e o professor, era contígua ao fundo daquela onde estávamos)

Carlos – Eu quero que se lixe, se ele ouvir ouviu.

André – Pensei que...quero que se foda.

(Riram-se).

Wilson – Mas sabe porquê? Porque mesmo um professor...um professor que eu não vou tar aqui a dizer, que é da nossa turma, diz que nós não temos capacidades de ir para um 10.º ano, mesmo que seja profissional, ...para estar lá. A psicóloga diz que alguns que temos capacidades para ir para lá, e o professor diz que não, que o melhor para nós é sairmos da escola e ir trabalhar... Não sei o que é que fazemos, se vamos pela psicóloga, ou pelo professor...

Rudi – vai por ti!

Wilson – Eu vou por mim. Eu quero estudar.

Carlos – E nós temos um bocado assim; nós às vezes, até estamos sempre um bocado a falar nas aulas, e às vezes até nem respeitamos os professores... porque se nós é para estar, não vamos ser assim tão maltratados, como os professores falam: “Ah, ó monga!”, não sei quê.

Joel – E camelos...

Rudi – E por causa deles...eles não mostram...o interesse

Wilson – Eles já têm o seu trabalho, já têm a sua profissão, eles querem lá saber... vêm só pr’aqui...há muitos que pegam, vão ao início da aula, dizem: “Olha, faz aquilo, faz aquilo” e põe-se na alheta e só vem no fim.

Rudi – Muitas vezes, por causa dos professores é que nós perdemos o interesse pelas aulas. A maior parte é.

I – **Então, aquilo que menos vos satisfaz, este ano, no curso são os professores?**

(Gerou-se alguma discussão, em que debateram argumentos)

Rudi – Alguns professores baldam-se muito e depois é...deixa andar.

Carlos – Aqui há uns tempos, a professora de Matemática vinha... “Ah, temos teste”

André – Sim, sem mais nem quê.

Carlos – Assim, sem mais nem menos. É por isso que levávamos sempre nega.

André – Nem podíamos preparar.

I – **Então, vocês acham que todos os professores que têm vos tratam assim, dessa maneira que vocês estavam a falar?**

Carlos – Olhe, quer que eu lhe diga aqui, os que não tratam? A stora de Inglês...a stora de Português,

André – o de Física.

Rudi – o stor de Físico-química.

Wilson – O stor de ICEI também é fixe...

(Todos olharam em modo reprovador para o Wilson)

Carlos – Ó moço!

Wilson – Não, eu acho que para mim, ele é uma pessoa altamente, mas tipo para outros, acho que não.

André – Esse aí não nos trata mal...

Carlos – Ele só nos castiga

André – Ele até em plena aula diz asneiras connosco...então, uma pessoa, olha...

Wilson – Ele tem respeito...

(gerou-se alguma discussão)

André – lembras-te quando o Rafa bateu à porta e ele ... *(olhou para mim)* posso dizer? *(afirmei com a cabeça)* Quem foi o filho da puta

Carlos – *(concluindo a frase)* que bateu à porta.

André – E quando cortaram os ratos? Ele: “Quem foi o filho da puta que cortou esta merda, que cor..., que corte a ponta da gaita”.

Carlos – E disse que era uma seita de cavalgadura, que não tavamos aqui a fazer nada...

I – E essas disciplinas, são aquelas que tem mais a ver com o vosso curso, não é?

Rudi – Sim.

Carlos – São as práticas: ICEI, IPI e DRAEI.

I – E são os professores que vos respeitam menos...?

André – Principalmente este *(apontou a sala ao lado)*, e o de IPMEI...e o de ICEI também.

Wilson – O de ICEI vem com os copos...

Carlos – As disciplinas práticas são as que os professores...

André *(interrompeu-o)*– A professora de Matemática também.

Carlos – Essa aí... raça, filha da grandessíssima!

(Os outros riram-se da expressão facial e verbal do Carlos)

Carlos – Uma vez que o ...Cueca

André – *(identificando o colega a quem chamam “cueca”)* O Tiago Santos!

Carlos – queria tirar a camisola...

André – E a stora: “Rua!” *(Já o grupo anterior tinha referido o mesmo episódio)*

Carlos – E outra vez, o Tiago não fez nada e ela mandou-o lá para fora. Então nós dissemos: Então se ele vai lá para fora, nós também vamos.

I – Então, as disciplinas que vocês menos gostam são as práticas?

Wilson – mas eu gosto! Não tenho dificuldades. A mim eu tenho 5, 4, 4. Não tenho dificuldades nas áreas técnicas.

I – E vocês seriam capazes de falar com os professores sobre i que pensam sobre eles?

(?) – Ui! Não! (Outras vozes se misturam negando a hipótese)

André – Ainda nos lixavam nas notas!

I – E com professores de outros Cefs, em outras escolas?

André – Isso ...sim. (Todos concordaram que sim)

I – Rudi, voltavas a inscrever-te neste curso?

Rudi – (*Prontamente*) Não.

I – Carlos?

Carlos – Não.

Wilson – Eu voltava.

(*O André e o Joel também acenaram que não*)

I – Então porque não, Rudi?

Rudi – Porque acho que tenho capacidades para ir para o ensino normal e acho que tou aqui a perder conhecimentos e... tempo.

I – Qual era o teu sonho? O que é que tu querias ser?

Rudi – Isso não sei. (*e riu-se*)

I – E tu?

André – Eu? Alguma coisa ligado à informática mas não isto.

I – André?

André – Fiz este curso pa fazer o 9.º ano, pró ano vou seguir o curso de organizador de eventos...que eu gosto.

I – Mas não voltavas a inscrever-te neste curso?

André – Não...

I – Porquê?

André – Não estou satisfeito... É uma perda de tempo, mesmo.

I – Então não aprendem nada?

Wilson – Aprendemos alguma coisa...

Rudi – E os horários são...

I – E tu, Carlos, voltavas a inscrever-te?

Carlos – Não.

I – porquê?

Carlos – Porque eu tenho capacidades para ir para um ensino normal

(Todos os colegas o interromperam e riram-se da afirmação)

Carlos – O que é, eu reprovei no 8.º...

Rudi – Ó moço não é por isso, eu também reprovei 3 anos e...

I – Ó Carlos, mas, o que é que tu querias ser? **Carlos** – Jogador de futebol.

(Os outros riram-se novamente)

Carlos – Eu posso ser jogador de futebol e trabalhar?!

I – E tu Wilson, já sei que te voltavas a inscrever?!

Wilson – Eu voltava

I – E tu? *(dirigi-me ao Joel, ao meu lado direito, e o menos interveniente de todos)*

Joel – Eu não.

(Os colegas gozaram com o colega. Pareceu-me chamarem-lhe transmuntano, cuidar de ovelhas. Gerou-se momentos de riso, de reacção ao gravador. Até ao final, não se conseguiram desligar da presença do aparelho).

I – Então e o que é que vocês acham que devia mudar para o curso ser mais interessante?

André – A atitude dos professores...principalmente.

Rudi – E mostrar algum interesse pelo que nós fazemos.

I – Os professores?

Rudi – Sim. E tentar ensinar como ensinam aos outros.. do ensino normal.

I – Eles não ensinam da mesma forma?

Rudi – Não, porque há um bocado discriminação e eles....baldam-se e isso. Ou metem-nos a ou metem-nos a arrumar a arrecadação.. um passatempo.

Carlos – Eles podiam chamar a atenção...mas eles viram-se assim: “Ah, o que é que tas aqui a fazer? Vai-te embora, mas é, não fazem falta nenhuma”

André – “rescinde o contracto!”

Carlos – “Rescinde o contracto e os teus pais que venham aqui e vai-te embora”

André – Eu no início do ano até tirei boas notas e trabalhava, mas depois os professores começaram a ...mudar as atitudes deles e nós, pronto... também nos baldamos um bocadinho. Depois baixei um bocadinho as notas. Depois (apontou com a cabeça para a sala ao lado) foi dizer à minha tia que eu, o Rudi e o Bruno Tavares andávamos a fumar droga.....é, à frente de toda a gente! A minha tia até deu um sermão a mim e a ele: “Não sei quê, andam a fumar droga, não sei quê!”

Carlos – Eles até podiam tirar análises, não é....

André – Até podia...

(Depois falaram que alguns professores vêm bêbados)

I – **Então, um dos problemas do vosso curso são os professores, e mais? Vocês estão a aprender a instalar e reparar computadores?**

Carlos – Uns que tão prestes a ir pá sucata...

(Falaram que são computadores antigos, descrevendo as características e pormenores técnicos)

Rudi – Acho que, agora para o futuro deviam estar a dar coisas mais..

Carlos – os actuais agora não são iguais àqueles.

Rudi – Ainda outro dia abri o PC, olhei para lá e não percebia nada.

André – Foi como eu. Olhei e ...o que é isto?

I – **O que se poderia fazer para vocês terem acesso a computadores mais recentes?**

Carlos – A culpa disto é da escola.

Wilson – não. Porque a escola não ia comprar computadores novos, de propósito, para nós lhe pormos as mãos, não é? Porque nós tamos a recomeçar um curso para aprendermos o básico...

(Todos se riram e corrigiram a palavra “básico”. O erro de hiper-correcção, mais uma vez revelou-me o esforço que o Wilson estava a ter para fazer boa figura.)

Wilson – Eles com medo que se estrague, metem-nos aqueles mais velhos que tão lá em cima na arrecadação, todos podres, cheios de ratos lá dentro e isso...

I – E vocês acham bem?

Wilson – Não achamos bem porque eu também tou com medo de ir para um estágio e meterem-me um computador dos novos e pedirem-me para fazer uma coisa e não conseguir...fazê-la, percebe? Quando acabar o estágio, venho pá sala e depois “Ah, o Wilson não conseguiu e reprovou de ano. Eu não, eu quero ir com intenções de passar e conseguir saber mais do que aprendi aqui.

A campanha soou e todos se despediram e saíram apressados.

Transcrição 4

Quinta-feira, 30 de Abril de 2009

16.20h – 17.25h

Interveniente: Carlos

Técnica: Entrevista semi-estruturada apoiada em instrumentos expressivos (Orçamento do tempo, Círculo de Amigos e Rio)

Entrei na sala e fui explicar a cada aluno que pretendia conversar com cada um, de forma individual. O Carlos, que na passada semana, tinha manifestado relutância nesta modalidade, mostrou-se colaborante desta vez. Aliás, foi o primeiro a vir comigo para a sala B10.

Nas suas palavras : “É melhor do que estar na aula”.

Deixei-o sentar onde quis (havia a hipótese da cadeira no lado maior da mesa, ou um banco largo no lado mais pequeno. Ocupou este último, encostando-se à parede.

Mostrei ao Carlos a transcrição da última conversa mantida em grupo. Esta atitude pretendeu confirmar o propósito das gravações áudio. Não leu, apenas folheou as várias folhas impressas.

A conversa estabeleceu-se a partir dos instrumentos: Orçamento do tempo, Círculo de Amigos e O Rio.

Em relação ao primeiro instrumento – Orçamento do tempo, foi pretexto para salientar a importância do tempo com os amigos. A escola faz parte desse tempo, pois alguns dos seus amigos encontra-os ali. Quando perguntei se se pudesse, alteraria a divisão do seu tempo semanal, disse que sim e reformulou o gráfico. O tempo de trabalho ficou reduzido a uma pequena fatia.

Na metáfora do rio o Carlos salientou o 9.º ano como sendo “Mau, mau, mau”, afirmando mesmo que poderia dizer “Tudo mau”.

O Carlos revelou-se muito mais conversador do que imaginara e pedi-lhe autorização para gravar em áudio. Aceceu de imediato. A conversa foi gravada a partir do segundo instrumento: o Círculo de Amigos.

Opto por não transcrever a conversa, na íntegra, salientando algumas partes.

I – Tens irmãos, Carlos?

C – Tenho. Uma de 20 e uma de 10.

I – E dás-te bem com elas?

C – Não. .. porque a mais nova gosta mais da mais velha e depois fico sozinho. (...) Ela só gosta de mim quando é para fazer os deveres, quando é para ir para o meu computador... eu digo: Ah, agora já vens ter co mano?! Tá bem, então.

A irmã mais velha está desempregada mas o Carlos não vê problema nisso. Diz que tem o fundo de desemprego, dorme à hora que quer e faz o que quer.

Depois disse, seriamente que dividia as tarefas com a mãe. A mãe limpa, ele suja, a mãe cozinha, ele come... brincou comigo. Rimo-nos.

Falou muito dos amigos. Ao preencher os nomes, preocupava-se em pensar como se escrevia, querendo não cometer erros ortográficos. Foi uma preocupação que atravessou toda a conversa. Não valorizei os erros.

Alguns amigos são da turma e encontram-se, também, ao fim de semana.

Perguntei o que costumava fazer com os amigos.

O Carlos hesitou e respondeu:

C – Cenas...coisas novas.

I – Experimentam coisas novas?

C – Sim, às vezes começamos a experimentar coisas (*riu-se*).

Percebi que falaria de droga.

C – Fazemos brincadeiras uns com os outros e, tipo, se houver um problema, por exemplo, com este, atacam estes todos. (*apontava para os nomes que escrevera no círculo 2.*) Dizem que nós somos um grupo de porrada mas não.

I – Quem é que diz?

C – Assim gajos que não nos curtem...

I – Mas vocês já andaram à porrada?

C – *(Fez uma pausa)* É que há aqui gajos do piorio. *(olhou e apontou para um dos nomes do círculo)* Só este aqui tem umas mãos... é capaz de ocupar aqui a folha.

I – Mas já alguma vez estiveste com eles quando a coisa deu para a porrada?

C – ...Ui! Sabe onde é o Tenalha?

I – Sei.

C – Prontos. É lá.

I – É o centro da porrada!? *(disse a sorrir)*

C – Normalmente...

I – E porque é que começa a porrada? É porque já beberam uns copos? *(eu queria chegar ao tema droga, mas preferi não o fazer de imediato).*

C – Não, não, não. É porque há gajos que não sabem fumar... *(fez uma pausa)* Não sei se tá a perceber?

I – Droga?

C – Sim.

Depois contou o que se passara no passado sábado entre o seu grupo e um outro grupo de um bairro social de São João da Madeira, de Fundo de Vila (seriam 15). Percebi que teria havido uma acusação de um deles ter roubado outro. O grupo viera munido de paus, bastões. A confusão ter-se-á instalado por causa de um beijo de um deles a uma rapariga namorada de um do seu grupo. A noite terá terminado com agressão do grupo do Carlos a um dos rapazes do outro grupo. Um do grupo do Carlos foi parar ao hospital. Segundo as suas palavras, deram uma malha a um do grupo que estava no chão. Disse: “Teve que ser”.

De seguida, pedi que preenchesse o círculo 3: outros amigos e colegas. Colocou dois nomes. Disse serem amigos “destes todos” – referindo-se aos do círculo 2.

I – São mais do que os outros?

C – Não. São só dois.

I – Só dois?

C – *(acenou que sim)* Só dois, mas são ainda mais lixados. Só que eu não sei se devia tár a dizer...?

I – Porquê?

C – Porque eles já tiveram problemas com a polícia.

I – Tu dizes o que quiseres.

C – Eu ponho o nome. Há muitos Mários e Vitinhas. Já têm 25 anos.

I – Eles têm problemas com a polícia por causa de droga?

C – Não...porrada.

Pretendia explicar ao Carlos o objectivo do último círculo. Não tenho insistido neste círculo. Ele tem servido apenas para perceber se os rapazes já tiveram, por exemplo, acompanhamento da psicóloga. No caso do Carlos, foi extremamente difícil explicar-lhe o objectivo do círculo. Fi-lo por 3 vezes e, ainda assim, creio que o Carlos não percebeu.

Ao dar-lhe exemplos disse:

I – Por exemplo, já foste alguma vez a alguma psicóloga?

C – Ui! ... A pior da escola?

I – A pior da escola? Aqui na escola, vais?

C – Àquela?

I – Falo daqui da escola ou fora...

C – Não.

I – Aqui costumas ir?

C – Então não conhece?

I – Costumas falar com ela?

C – Todos. Eu nunca fui lá em particular. Ela acha-se muito! Por amor de Deus!

I – Então?

C – Já viu aquilo? Mete-me um nojo! Mas é mesmo. Tem a mania “Ah não sei quê, cambada de arrogantes, havia de ir tudo corrido a um, não sei quê!” Por acaso... *(mudou a expressão para contar que já tinha roubado uns marcadores à psicóloga)* Até eu já lhe rapei uns marcadores. Ela tava a falar e eu meti ao bolso.

E depois começa assim “E tu o que é que tas a fazer neste curso?” ... E nós: Vim pa este curso porque gosto. E ela: “Ah, não parece” e começa assim com aquelas manias.

I – Mas tu vieste para este curso porque gostas mas agora já não tas a gostar, não é?

C – Eu acho que vim enganado. Antes preferia...eu tinha capacidades para continuar o 9.º ano normal. Eu é que...uma pessoa começa a andar com os amigos e tem outra noção das coisas. Começa-se a habituar e começa a não querer ir p’ás aulas. ...Eu vou faltar à aula...

I – Quando?

C – A seguir? *(pausa)* Sim. Às cinco. ...Ainda vai lá? *(pareceu-me ponderar se faltaria ou não)*

Expliquei que pretendia que depois chamasse outro dos seus colegas. Passei ao instrumento do rio, como metáfora do percurso escolar.

Perguntei o que mais o tinha marcado de positivo ou negativo ao longo da escolaridade.

C – O que mais me marcou do 1.º ao 4.º foi a professora a bater-me.

Depois corrigiu. Mudou de professor no 2.º ano. Não sabia precisar.

C – A professora era muito má. Eu não sabia fazer contas de dividir, então a professora puxava-me o cabelo. Eu segurava no cabelo porque já sabia que ela ia puxar.

O Carlos fazia questão de pensar na melhor forma de apontar no rio, o que me ia contando.

Relembrou um episódio de um palavrão escrito no quadro por um colega, no 5.º ano, e o professor perguntou “Quem foi o camelo que escreveu isso?” Quando o colega se acusou, o professor bateu-lhe. O Carlos diz que ficou a tremer.

Foi capaz de referir os nomes de alguns professores.

A partir do 6.º ano começou a conhecer gente e começou a piorar o aproveitamento. Reprovou o 8.º ano. Diz que andava com os amigos, chegava atrasado às aulas, não estava atento nas aulas, mandava papelinhos pela caneta. Repetiu o 8.º e correu bem.

Os aspectos positivos que referiu na escola foram as namoradas. Contou algumas histórias do primeiro beijo, a interrupção e reatar de um namoro durante o ano lectivo (8.º ano) duas vezes com a mesma namorada. Quando recordava algo e percebia que gostava de lembrar, perguntava-lhe: Queres pôr aí? E o Carlos hesitava “Posso?”

I – E este ano?

C – Ui!

I – O pior de todos?

C – Sim.

I – É?

C – Pois é! Se puder pôr lá uma câmara, depois vê. .. Com o stor de IPMEI principalmente. ...Ele é fixe, diz asneiras e o carago, até, como na 3.ª...cagaram-se ao lado dele. E ele: “Quem foi o gajo que se cagou ao meu lado? Se eu sei quem foi até lhe dou com o cabo de alimentação até ficar com o cu negro”. Depois começámos a rir. Ele é fixe. Só que... ele não sabe avaliar as pessoas. *(Referiu uma situação que achou injusta nas notas do seu amigo da turma.)*

Olhou para o rio desenhado e disse:

C – Eu até podia escrever aqui: mau, mau, mau. Tudo mau. *(apontando o espaço do presente ano)*

E escreveu. “Mau” – *voltou a repetir.*

C – Tipo, se as aulas fosse só 90..e não fosse tão teórico e a escrever, isso aí sim, era altamente.. porque os stores, os stores quando querem são fixos, mas quando não querem..também..fogo! *(O Carlos é prodigioso em fazer expressões faciais que transparecem muito desapeço e desdém.)* Podiam ser melhores.. só querem que isto acabe.

I – Se houvesse oportunidade de fazer um intervalo nas aulas de 90+90, o que achas que seria bom para a turma fazer?

C – P’ra turma? Sair da sala e ir arejar e muitos..e fumar o seu cigarro, porque... tar assim lá... e às vezes...quando tá frio adormecemos, quando tá calor ficamos, assim, hiperactivos, sempre a falar, sempre a falar. O professor pode marcar falta ah, nós saímos, saímos da sala. As professoras..a melhor professora que nós temos é..como é que ela se chama? ..A Júlia. A Júlia, de Inglês. E a de Português também; só que agora já não temos aulas com ela. *(Pausa)* Como eu tava a dizer: sair, ir arejar.. e depois, voltar.

(O Carlos relatou, de seguida uma situação, desse dia, às 08.30h, na aula de Matemática em que foi expulso da sala por estar a falar com o Wilson. Estava a dizer-lhe: “Ah, o teu pai vai à falência”. O Wilson terá respondido: “Não vai nada!” A professora mandou-os conversar lá para fora.)

C – A stora já está melhor do que estava. Já está mais fixe.. Mas ainda continua a ser a mesma.

I – O que é que mudou?

C – A maneira de ser.. a maneira que ela tinha com nós, agora tem outra. Agora tá muito mais amiga e antes.. como o Tiago disse: ele tava a tirar a camisola e ela “Vai lá para fora”. *(fez um ar de repugnância, de desdém muito característico e expressivo)*

I – Então e o que é que a professora de Inglês e Português têm para tu dizeres que elas são mesmo fixes?

C – Olha..tipo a professora também *(referindo-se a mim)*, tão sempre a falar com nós, e nós “Ó professora, vamos ver um filme” e ela “então vamos ver um filmezito aí..já não tenho nada para dar, vamos ver um filmezito” *(ao reproduzir a frase dita pela professora, o Carlos mudou a voz para um registo mais sussurrante, meigo)* e depois começa a inventar nomes para nós..a mim é o estarola. Não sei o que é que quer dizer isso. *(apesar de não saber o significado, mas o Carlos refere-se a esse facto de forma agradável, ao contrário de anteriores denúncias a outros atributos negativos feitos por outros professores)*. E depois gosta de falar com nós, não sei quê, e nós pegamos partidas e ela também... nós dizemos assim “Ó stora, o Wilson foi operado, não sei quê” *(ri-se)* e ela: “ai, é? Olha, então que não volte!” e não sei quê, e depois “Tava a brincar”. A de inglês...se calhar, sou o que...o que me dou melhor com ela. Digo-lhe assim..começo assim, viro-me para o Tiago Santos: “Sabes, esta ida para Londres, muda muito as pessoas – que a stora foi a Londres” e ela “Lá estás tu a falar em mim. E depois eu começo: “Quem a stora de Inglês? E ela começa a olhar. A stora de inglês tem a mania! E ela começa assim: “Ahhh” *(rise-se. Todo este discurso é acompanhado de sorrisos, parecem ser uma boa lembrança, há ternura na forma como o Carlos fala.)*

I – E ela entra na brincadeira!?

C - Assim é que é. Também não é exagerar, mas..

I – E vocês aprendem?

C – Tirei 2 a português pela minha cabeça, porque não estudei para o teste..que por acaso nem sabia quando é que era.

I – A culpa não é da professora?

C – Não. A culpa é minha. *(pausa)* E Inglês tirei 3, agora tirei 2... vou ver se me calo..tou sempre a falar. Mas não é por mal, até falo muito pá stora.. E ela gosta muito de nós.

Dei por concluída a conversa, agradecendo-lhe e dizendo que tinha sido muito bom conversar com ele.

Transcrição 5

Sexta-feira, 8 de Maio de 2009

Sala B10 (pequeno gabinete do departamento de expressões)

15.00h – 16.50h

Intervenientes: Bruno, Wilson, Carlos, Ismael, Tiago

Técnica: Discussão focalizada

Os alunos instalaram-se despreocupadamente no espaço pequeno, em redor de uma mesa rectangular. O Bruno manteve-se de lado, com um capuz. O Carlos tinha uma bola de borracha que fez deslizar várias vezes sobre a mesa. A sessão foi consentidamente gravada.

I – Que ideia têm vocês de mim? O que pensam que vem esta gaja pr’aqui fazer?

(o ambiente estava tão exageradamente descontraído, percebia pouca vontade por parte daquele grupo, que tentei usar uma linguagem também descontraída como forma de tentar captá-los para a conversa que queria)

Wilson e Carlos – Gaja?

Wilson – Gaja, não. Sinhora.

I – Não dizem, mas podem pensar.

Wilson (interrompendo) – Não, professora.

Wilson – O que nós pensamos? Realmente ... não pensamos em nada.

(Todos se riram e houve alguma confusão momentânea. Também me ri com eles)

Carlos (para o Wilson) – Tá calado, ó labrego. *(pausa preenchida com comentários que não consegui decifrar na gravação)* Eu penso que vem para aqui para saber um bocado mais sobre estes cursos.

Wilson – Ah, exacto..e nós...

Carlos *(interrompendo, de imediato o Wilson)* – Baixa a bola que eu tou a falar.

Wilson – *(para o colega)* Desculpa... eu gostei da stora vir aqui ver se nós ajudávamos no seu trabalho e talvez tirar algumas dúvidas sobre os cursos profissionais e CEFs.

Expliquei novamente que pretendia aprender com eles, mas gostaria que se pudesse fazer alguma coisa para melhorar a experiência dos alunos.

I – **A minha pena é que – e já falei disto à minha professora da universidade – é que, daqui a um mês, vocês vão para estágio... E então, será que é possível fazermos alguma coisa em conjunto, para vocês, ainda este ano, sentirem alguma diferença em relação aos problemas que têm?**

? - Acho que agora ... é escusado.

(Fizemos a revisão dos problemas apontados por eles ao longo das conversas anteriores: sentirem-se desmotivados com o curso, os professores não saberem motivar os alunos, a relação dos professores com os alunos, não sentem interesse nas aulas práticas por terem uma duração muito grande, a ideia que a comunidade escolar tem dos alunos dos CEFs: “uns burros” O Carlos que tinha afirmado isto, sublinhado pelos colegas, acrescentou: “mas é só gajas à porta da nossa sala”)

Nada disso é possível mudar agora? O que acham que era possível fazer para mudar a ideia que as pessoas têm de vocês?

Carlos – Assistir às nossas aulas e ...

Bruno – Foi eu que disse primeiro

Carlos – e ver as dificuldades que muitos também passam...

Bruno – Para ver um bocado também como é que é...o curso.

Wilson – ver a nossa maneira de trabalhar.. e ver a maneira do curso funcionar, ver aquilo que aprendemos o ano todo e ..fazer uma **exposição** daquilo que aprendemos o ano todo, tipo, podia reservar uma sala para nós e nós fazemos uma exposição, para as turmas de todos os anos ir lá ver como é que funciona os computadores, como é que se faz e..

Carlos – componentes,

Wilson – e a história dos computadores.

I – **Ó Bruno, o que é que achas desta ideia?** *(o Bruno continuava algo desviado, quando costuma ser sempre muito mais interventivo)*

Bruno – Acho que iam dar mais valor..

I – A escola ia dar mais valor?

Bruno – É.

I – Então uma exposição... e isso ainda dá para fazer?

Wilson – Sim, dava. .Começávamos agora a trabalhar... temos bastantes computadores lá em baixo para desmontar e tudo...era fácil de fazer.

(Revi a ideia dada por um deles – a de Kitar computadores. O Wilson disse que estava a fazer umas experiências de alteração de computadores: “meter luzinhas lá dentro”)

I – Isso podia fazer parte da exposição?

Wilson – Podia. *(Explicou pormenores mais técnicos dos procedimentos que tem para fazer as alterações.)*

I – E tu, João, achas que uma exposição assim ia resultar?

João – Acho que sim.

I – Era uma forma de mostrar o valor que vocês têm?

Carlos – E o trabalho que nós temos.

Wilson – E a nossa paixão pelos computadores.

I – Toda a gente tem paixão pelos computadores?

O Wilson, o Carlos responderam que sim.

Tiago – Quer que lhe diga a verdade?

I – Claro.

Tiago – Algumas vezes tenho, outras não. Há pessoas no nosso curso que não percebem assim muito de computadores. *(olhou para os colegas)* Tou a dizer mentira?

Carlos – Não. Tas a ser sincero.

I – Deve ser normal alguém ir para um curso e depois mudar de ideias?!

Wilson – Sim, mas o ano tá feito e saem daqui sem aprender nada...

I .- E tu, Bruno, achas que ia resultar? Tens paixão por computadores, como o Wilson disse?

Bruno – *(fez uma pausa)* Mais ou menos..

(perguntei ao João se faria sentido para ele fazer uma exposição. Vários colegas não o deixaram falar. O Carlos disse que o Ismael não percebia muito de componentes, mas de programação sim.)

I – E tu, Carlos? Tens paixão por computadores?

Carlos – Tenho! E jogo e tudo.

I - ..Mas gostaste daquilo que aprendeste no curso?

João – Não gostei muito.

I – E achas que a exposição era fixe?

João – Era.

(Depois alguém sugeriu que poderia estar algum aluno a explicar.)

Tiago – Mas nem toda a gente sabe estar lá a explicar. Vou-lhe dizer, para explicar era o Wilson e eu.

(Começaram a discutir as competências de cada um, as notas que tiraram, disputando que era melhor. Houve algumas ideias lançadas pelos alunos: tirar fotografias. O Tiago a certa altura referiu que estava a pensar abrir uma empresa com o Wilson)

I – Então, agora no fim do ano, não há muito a fazer para melhorar a vossa experiência de alunos CEF, mas acham que dava fazer a exposição.

Wilson – A exposição eu gostava muito de fazer.

I -Se tivessem hipótese de falar com alunos que se quisessem inscrever neste curso para o ano, o que é que lhes diziam?

Wilson – É assim, eu aconselhava a vi-los..

Todos se riram e gozaram: “A vi-los!!!” O Wilson riu-se e corrigiu.

Wilson – Aconselhava a eles para virem, mas aos professores, mal houvesse alguns alunos a distrair os outros, é pegar neles e mandar fora do curso..

I – É isso que os professores deviam fazer?

Wilson – Sim, porque é isso que aconteceu na nossa turma. Nós gostávamos de aprender muito mais, mas os professores não confiaram na nossa turma, porque não confiavam em alguns alunos e então a turma começou a perder..aprendemos o básico e, aqueles alunos que se foram embora, talvez se fossem embora no início das aulas, sabíamos logo tudo.

I – Vocês também acham?..u não.

Bruno – Mas é verdade o que o Wilson disse. Alguns têm algumas dificuldades e..não conseguem superar isso, e começam tipo, a deixar a matéria correr e as pessoas depois..

Wilson *(em relação aos alunos futuros do curso)* – Queremos que eles venham para este curso com uma maneira de pensar positiva.

Tiago – Isto da exposição, não vale a pena fazer.. só lhe vou dizer porquê. Nós vamos fazer uma exposição pra quê? Para incentivar alunos a vir para este curso?

Wilson – Não. É para mostrar à escola que não somos aquelas pessoas que..no início do ano chamaram burros, percebes?

Tiago – Ah, assim tá bem! Porque para o ano não vai abrir este curso.

(Gerou-se uma discussão. Alguns afirmavam que abriria, outros duvidavam.)

I – Quem vai estar aqui na escola para o ano?

(alguns responderam que sim)

I -Imaginem que era possível para o ano vocês levarem a exposição a outras turmas, ou escolas...

Wilson – Sim. Nós gostávamos de ter ido aquela coisa das profissões no europarque, porque tiveram lá grandes escolas, o centro de Rio Meão teve lá...

Carlos – O Centro Profissional de Rio Meão.

Wilson – E teve lá a escola de São João, escolas boas. E nós podíamos levar lá o nome desta escola, do curso. Para as pessoas notarem que o curso não foi em vão.

I – E quem é que vocês acham que na vossa turma poderia estar interessado em preparar esta exposição?

Carlos, Tiago e Wilson *(em uníssono)* – Eu!

Carlos – E ele também *(apontando para o João)*.

Tiago – Há pessoas aqui que devem ir embora *(vira-se para o Ismael)* Vai-te embora, meu!

Bruno – Cala-te, meu. *(Para o Tiago)* Cala-te.

(Houve alguma discussão. Notei por parte do Tiago que achava que o João não estava a fazer nada neste curso. O professor tem dito o mesmo, em frente ao aluno.)

Carlos – É fácil o curso, só basta querer.

Wilson – Eu nunca estudei neste curso.

Carlos – Se fosse tudo como a professora de Inglês, toda a gente tinha altas notas.

(os alunos discutiram sobre as notas que tiveram em Inglês)

I – Será que os alunos poderiam fazer alguma coisa para os outros professores serem um bocadinho mais como a professora de Inglês?

Carlos – Não, eles iam dizer “ah, não, primeiro vocês é que têm de mudar a vossa atitude.

Wilson – Muitos professores podiam ...tipo, tipo, o João, podiam dar mais ajuda a ele, ao Rui..sabem que eles têm dificuldades naquela área, podiam ao menos optar e dar ajuda mais a eles, a ver se eles passam de ano e não reprovam. Acho que podiam dar mais oportunidade a ele..ou, ao Tiago Santos... tou a dizer não nas áreas técnicas mas nas outras..a matemática.

(discutiram novamente sobre quem tinha positiva e negativa)

I – Carlos, se tu pudesses dizer alguma coisa aos teus professores, o que é que dizias? Se não houvesse aquela coisa de saber que é teu professor... se pudesses dizer aquilo que te apetecia..

Carlos – Ao stor de DRAEI: ó palhaço de merda! *(os outros riram)* Ao stor de ICEI chamava-lhe bêbado. A stora de Matemática era de ...coisa p’ra cima... ah era assim! À stora de Inglês era fofinha *(fez uma voz meiga)*.. é a melhor *(disse para os colegas)*.

Tiago – Dá-lhe um beijo...

Bruno – Ela já é velha.

Tiago - Na bochecha.

Carlos – *(sorrindo)* Achas? Não. E o stor de PMEI dizia para ele ir..

I – E tu Wilson, dizias alguma coisa de especial?

Wilson – Não.. Eu acho que há coisas diferentes aqui, porque eu sei que os professores são professores e nós somos alunos, mas ..eu acho que, tipo, os professores muitas vezes gozam connosco, tipo, o professor de DRAEI manda-nos bocas, e se nós respondermos, depois...depois vamos-nos arrepender do que vamos dizer e ainda vai-nos acontecer alguma coisa. Então, engolimos o que eles dizem e calamos porque, se não, se fossemos todos a responder...

Carlos – Sabe porque é que engolimos e calamos? Porque eles tem ..*(olhou para os colegas à procura da palavra)*

Wilson – Têm o poder..

Carlos – Não, têm a ...

Tiago – A faca e o queijo na mão.

Carlos – A faca e o queijo na mão. É como eles dizem.

I – E tu Tiago, o que é que dizias?

Tiago – Não dizia grande coisa. Dizia para eles terem mais calma.

I – E tu, João?

João – Não sei, dizia para eles serem mais..atenciosos.

Tiago – Mais quê???

(Alguns colegas espicaçaram o João, para que não fosse tão envergonhado e pareciam salientar o uso da palavra “atenciosos”)

Tiago (perguntando para o lado) – O que significa?

I – Bruno, e tu?

Bruno – Dizia o mesmo que o João dizia.

(Alguém corrigiu: dizia, não, disse! Tenho notado que muitas vezes, corrigem-se uns aos outros. Este sublinhar de falta de domínio da linguagem será comum ou só neste caso em que se sentem pressionados a fazer uso de uma linguagem mais cuidada por estarem a ser alvos de gravação e saberem que estão a falar com uma professora, alguém que supostamente detém um código mais elaborado)

A conversa foi novamente bater a pormenores técnicos, neste caso, sobre pinturas de computadores, os tipos de tintas.

O Wilson voltou a levar o assunto para a exposição. Alertei para o facto de estarmos a conversar em pequeno grupo e a turma ser maior. Era necessário falar com a restante turma.

I – Dos que estão lá em baixo, quem é que vocês acham que alinhava na exposição?

Wilson – Quem alinhava nisto?... O Joel e o Filipe.

Tiago – E o Ruben.

Wilson – E o Ruben. Apesar do Filipe às vezes tar um bocado distraído, mas se for preciso ele ajuda..

Tiago – Ele também não percebe nada.

Wilson – Sim, Também é verdade. Mas pronto, mas faz o que percebe e o que não percebe pergunta ao professor..ou a mim...

Carlos – *(para o Wilson)* Já viste...se tu reparares só tás a falar bem de ti?!

Wilson – Tou a falar bem da turma.

(gerou-se discussão entre todos.)

Carlos – Só tas no gabanço. P’ra mim és um burro.

(voltou a gerar-se diálogo sobre as negativas que tiveram)

I – Já acabou?

Carlos – Tava a brincar com ele.

I – Isto vocês querem fazer? Não façam porque eu tou aqui!

Wilson – Não. Eu quero fazer!

I – Se quiserem fazer isso...

Carlos – Vamos falar com o professor de DRAEL.

I – Pois.

Wilson – No outro grupo que tá lá em baixo ajudam todos.

I – Então, vocês falam da ideia aos outros vossos colegas e vemos o que é que eles dizem?!

Wilson – Sim.

Carlos – mas devíamos ir agora?

Combinámos que o grupo iria já falar com a restante turma. Na próxima terça-feira iria ter com eles para ajudar a planear a exposição. Desceram todos. Pedi para ficar a falar com o Bruno.

I – Isto não te diz nada, pois não? Não tens que me agradar, Bruno, tá bem? Estavas chateado?

Bruno – era a maneira deles falar.

I – Porquê? Tão-se a exhibir muito?

Bruno – Sim.

I – Tu achas que a turma é unida?

Bruno – Não. Nunca foi e não vai ser agora que vai ser.

I – Eu vi que tavas assim incomodado. E a ideia da exposição?

Bruno – Fazer a exposição?

I – Sim.

Bruno – Acho que sim.

I – E tens vontade de participar?

Bruno – Sim.

Saímos.

ANEXO 2

Notas de Campo/ Memorandos

NOTAS DE CAMPO – 1

12 de Março de 2009

Hoje foi o primeiro contacto com a turma de alunos do CEF. Estavam em aula com o Director de Turma com quem já tinha falado anteriormente.

Bati à porta. Um aluno abriu-a e passo a descrever o que vi: a sala é enorme, dividida por dois armários que separam a zona de mesas e cadeiras viradas para o quadro tradicional a giz; e a outra, mais próxima da entrada, com mesas velhas, estantes com computadores amontoados. O chão está cheio de tacos soltos, velhos. A sala fica no rés-do-chão, com janelas que comunicam para o exterior.

Na sala, os alunos estavam dispersos. Alguns estavam na zona das mesas, outros estavam debruçados numa janela, conversando com outros alunos do lado de fora. O professor estava junto a estes. Apenas um aluno da turma parecia estar dedicado a uma tarefa num computador.

O professor já sabia qual era o meu objectivo. Gritou à turma, tentando reunir todos os alunos na metade da sala dedicada às aulas mais teóricas.

Os alunos deixaram as suas ocupações e vieram sentar-se.

- Vá. Quero todos calados.

A turma estava à minha frente, disposta a ouvir.

Expliquei que ali estava não como professora, mas como estudante da universidade de Aveiro e que pretendia fazer um estudo sobre os problemas dos alunos dos cursos profissionais e que pretendia a sua ajuda voluntariosa.

-Quantos queres? – perguntou o meu colega.

Expliquei que não se tratava de atingir um determinado número, que o que me interessava era conversar com quem quisesse. E perguntei: À partida, quem estaria disposto a ser voluntário e colaborar comigo?

Muitos dedos no ar surgiram. Curiosamente, o primeiro dedo no ar foi de um rapaz com um ar rebelde: moreno, cabelo encaracolado, cobrindo o pescoço, barba por fazer, brinco na orelha, calças descidas.

Deveria ter ficado surpreendida? Seria este reflexo de um qualquer preconceito latente?

Depois foi necessário acertar os horários. Na terça-feira seguinte, a turma não teria uma aula de físico-química. Ficou combinado que quem quisesse, viria ter à sala àquela hora.

Nessa terça-feira, ninguém apareceu. O director de turma surgiu na sala e estive a conversar informalmente sobre os alunos. Devem-se ter esquecido.

-Já vão ouvir!

Pedi que não lhes dissesse nada pois aquela ausência só por si, era sintomática. De quê? Talvez de alunos com um horário sobrecarregado e que aproveitam uma brecha para dar uma volta, sair da sala.

Notas de Campo - 2

Quinta-feira, 16 de Abril de 2009

Sala B3

Neste dia, quando cheguei à sala da turma, apenas encontrei o seu professor. Os alunos tinham ido para uma sessão com a psicóloga da escola. Aproveitei para recolher alguns dados no dossiê da turma. Quando perguntei ao professor e director da turma quais os alunos que já tinham desistido da turma, enunciou-os de entre a lista do livro de ponto e rematou:

“Os outros deficientes estão cá todos.”

Quando a turma regressou da psicóloga, acataram a ordem do professor: “Tudo sentado, quieto e calado.”

Pareceram interessados, num ambiente normalíssimo de aula, durante dez minutos, ouvindo falar de um determinado alicate, ligações e afins. No final, o professor fez questão de me explicar (sem que eu tivesse perguntado nada) que estavam com atenção porque se tratava de colocar a instalação da Internet, ali na sala.

Nesta sessão, trabalhei individualmente com os alunos, utilizando técnicas expressivas: Orçamento do tempo; Círculo de Amigos e o Rio (percurso desde a entrada na escola até ao presente).

Orçamento do tempo

Numa folha A4 representei uma circunferência, a marcador preto com um centro marcado. No verso da mesma folha, coincidente com a primeira, representei outra circunferência, mas a lápis.

Pedi, em primeiro lugar que imaginasse que a circunferência representava a sua semana. Se ela fosse um bolo, como ficariam divididas as fatias considerando o tempo dedicado a: Trabalho (aqui considerado como trabalho escolar), Família, Amigos (incluindo namorada) e Passatempos.

Depois de realizarem o primeiro esquema, virei a folha e pedi que procedessem da mesma forma mas organizando o tempo da semana como pretendiam que fosse.

A decisão de utilizar este instrumento prendeu-se com o facto de, nas sessões anteriores, a questão do horário sobrecarregado ter sido amplamente referida como um problema sentido por todos.

Círculo de Amigos

Numa folha A3 representei quatro circunferências concêntricas. Na mais pequena pedi que nomeassem as pessoas sem as quais não conseguiriam viver. Na seguinte, os melhores amigos, aqueles que são indispensáveis. Na seguinte, outros amigos, colegas, parceiros de grupos/clubes a que pertençam e que, sendo importantes, não merecem ficar na circunferência anterior. Finalmente, outras pessoas importantes na sua vida mas cujos serviços é necessário pagar.

Usei este instrumento como recurso para uma saber um pouco mais sobre cada um. Foi uma forma de perceber a rede social que os envolve. No preenchimento da última circunferência, percebi, por exemplo que o João, o mais calado do grupo nas sessões anteriores, tem acompanhamento por uma psicóloga, fora da escola. No caso deste aluno, considerei bastante proveitoso este encontro, no sentido de o fazer sentir mais parceiro nesta investigação.

O rio

Apresentei uma folha A3 em branco e pedi que desenhassem um rio. Apenas o Ruben desenhou o seu. Os outros foram desenhados por mim, quando os notei algo atrapalhados.

Depois, pedi-lhes que assinalassem os momentos que mais os tinham marcado durante o percurso escolar. Disponibilizei uma legenda em que uma pedra significaria um momento mau e uma bóia significaria um momento bom. No entanto, quase todos preferiram escrever um tópico referente aos momentos.

NOTAS DE CAMPO - 3

Quinta-feira, 23 de Abril de 2009

Bati à porta da sala da turma. Abriu-a, sorridente, o Carlos, um aluno que, até agora, não tinha participado no projecto. O Carlos é um aluno com cabelo encaracolado, ar descontraído, os olhos algo estranhos, eventualmente pelo consumo de algum tipo de droga. É um dos problemas apontados pelo director da turma.

O professor estava ao fundo da sala, sentado ao computador e os alunos estavam aglomerados, em pequenos grupos, na parte da entrada da sala. Não notei ambiente de trabalho.

Procurei com o olhar o João, o único do grupo inicial que não tinha feito as actividades (Técnicas expressivas) que propus na semana anterior, e convidei-o a vir comigo, se quisesse. Respondeu “Sim, quero ir”

O Carlos seguiu-me e disse: “Posso ir também?” e acrescentou, com voz mais baixa: “Isto aqui é uma seca!”

Podes, mas depois do João, pode ser?

C-Ah, não é em grupo?

Em princípio não; hoje gostava de falar convosco individualmente.

No entanto, decidi, então, reunir, depois do João, um novo grupo da turma, e fazer o mesmo tipo de trabalho que tinha feito com o grupo anterior.

Fui para uma sala pequena, disponível no bloco. O João é de todos, o mais calado, mas segundo a consulta dos dados da turma, acumula cinco participações disciplinares que descrevem palavrões, gestos obscenos, comer na sala de aula e perturbação da aula com conversas e risos.

Instalámo-nos junto a uma mesa onde já tinha colocado folhas com os esquemas que pretendia trabalhar.

Fui explorando os apontamentos que o João fazia. Descobri pelo preenchimento do Círculo de Amigos que o João tem sessões com uma psicóloga fora da escola que é importante para ele. Perguntei se era capaz de falar do mesmo conteúdo que tem nas conversas com a psicóloga, com os pais ou irmã (que estavam no círculo mais pequeno).

João – Não. (Respondeu sempre de forma algo tímida, com um olhar que se desviava do meu, embora, ao longo da sessão, fosse acontecendo menos).

E com os teus amigos?

João – Sim.

Mas reconheceu que os amigos sentem o mesmo que ele e a psicóloga aconselha-o, coisa que os amigos não fazem.

Não considerou haver professores e professoras que o tivessem marcado ao longo do percurso escolar, quer positiva, quer negativamente.

NOTAS DE CAMPO 4

Sexta-feira, 8 de Maio de 2009

Bar da escola

Encontrei a psicóloga escolar num dos intervalos da manhã, no bar da escola. Conduzi a conversa à turma CEF. A psicóloga da escola referiu que no início do ano, propôs ao Conselho de Turma dos professores do 9.ºG, que os alunos usassem uma bata durante as aulas práticas, como forma de dignificar o seu trabalho e atribuir um carácter mais sério, de preparação para o ingresso na vida activa profissional. Os professores da turma riram-se e desvalorizaram a ideia.

NOTAS DE CAMPO 5

Quinta-feira, 7 de Maio de 2009

Sala B3

17.00h – 18.30h

Inicialmente, estive com o Joel, concluindo os instrumentos iniciados na semana anterior. Explorei com ele a metáfora do rio. O Joel faz questão de deixar transparecer que está satisfeito com o curso, contrariando o que tinha expresso na sessão de grupo. O Joel continua

a revelar alguma timidez mas aos poucos senti que gostava de se revelar. Trabalha por vezes ao fim de semana para ajudar o pai na construção civil.

Saiu o Joel e pedi que chamasse o Wilson. O Wilson é de todos os alunos da turma, aquele que está verdadeiramente satisfeito com o curso, é aquele em quem o professor diz mais confiar. Percebi que há uma grande estabilidade emocional. O Wilson tem namorada com quem parece ter uma relação intensa, aceite pelas famílias de ambos. A namorada frequenta a sua casa como se fosse família, inclusivamente, já dormiu lá. Aliás, o Wilson hesitou em incluir a namorada como Amiga ou como Família. Permaneceu nos Amigos.

O Rudi veio por fim. Reprovou o 6.º ano e o 7.º ano duas vezes. A causa da primeira reprovação foi, segundo ele, o divórcio dos pais. Reconhece ter sido uma fase muito difícil. É dos alunos que continua a referir estar desapontado com o curso. Disse que, no início, os professores ainda se interessavam, mas que, a partir de certa altura, deixaram de se interessar por eles. “Se os professores não se interessam por nós, como é que podemos ficar motivados?”

NOTAS DE CAMPO 6

SESSÃO 7

Sexta-feira, 8 de Maio de 2009

Sala B3

15.00h – 16.50h

Bati à porta. Como habitualmente, o professor estava ao fundo da sala, ao computador e os alunos distribuíam-se ao longo das janelas, sentados ao computador. Nos ecrãs, imagens de jogos e pesquisas livres na internet. Plena passagem de tempo.

Cumprimentei de longe o professor e dirigi-me ao grupo mais próximo. O Tiago abordou-me logo que pode: “Posso fazer-lhe umas perguntas que não tem nada a ver com isto?”

Acedi. Quis saber onde morava e que serviço de televisão tinha. Desde a véspera trabalha a vender serviços da “Meo”. Ouvi-o atentamente e remeti resposta para outro dia, tentando averiguar quais as condições do meu actual contracto.

Quando entro na sala, geralmente muitas vozes me vão perguntando: “Quer falar comigo hoje?” Naquela questão noto um certo pedido de socorro “Tire-me daqui!”. Neste dia o mesmo aconteceu. Fui dizendo que hoje gostava que nos reuníssemos todos para procurar soluções ainda possíveis no curto espaço de tempo juntos que nos resta. Dirigi-me mais à frente na direcção do professor que continuava colado ao computador.

Então, hoje não estão a trabalhar? – perguntei ao professor.

“É o que vês” O professor aproveitou para passar a culpa daquela plena liberdade para a falta de responsabilidade dos alunos.

Quis saber se os conteúdos da disciplina já tinham terminado. Sim. Já não há mais nada para dar. Agora trata-se de esperar que o tempo passe...

O Tiago juntou-se a nós e veio dizer ao professor que eu ia pensar se aderiria aos serviços “meo”. O professor teve uma qualquer reacção de circunstância e anotei a expressão “monga”. Denominou o Tiago de “monga”. O Tiago olhou para mim com ar cúmplice e disse, apontando para o professor: “Tá a ver?” Era como se aquela expressão comprovasse as suas denúncias de falta de respeito dos professores reveladas em sessões anteriores.

“Então, é o teu diminutivo, Tiago!” – disse o professor.

Olhei para os dois e questioneei o professor: “É o diminutivo de mongolóide”.

O Tiago manifestou-se novamente.

“Vocês é que se chamam uns aos outros de mongas!” – disse o professor.

O professor tem muitas vezes expressões que afirmam claramente o preconceito de que aqueles alunos são destituídos. Acho até que faz questão de o fazer, de forma a sublinhar que as turmas CEF são, de facto assim, e não há nada a fazer. Nunca revelei, em pormenor os objectivos do meu projecto, que a minha posição central é a de tentar promover a valorização destes alunos.

Tenho a convicção que entre professores é mais que consensual referir-se a estes alunos como os irremediavelmente mal comportados, destituídos, muitas vezes sendo aplicados termos como “anormais”, “deficientes”, “burros”. Aquele tratamento que o professor lhes dá, na minha presença, parece-me enquadrar-se dentro deste preconceito. Nenhum professor parece sentir qualquer constrangimento em falar desta forma deste tipo de alunos.

Fui falando com os pequenos grupos de alunos que se espalhavam pela sala explicando que pretendia naquele dia passar-lhes completamente o seu destino. Ou seja, passaríamos às propostas de o que pode ser feito para melhorar a sua realidade e experiência de alunos de um curso CEF.

Alguns aderiram, outros não. Tal como nas sessões anteriores, não teço qualquer sinal de reprovação, de lamento, nem tentativa de os convencer a aderir. O princípio sempre foi o de total voluntariado.

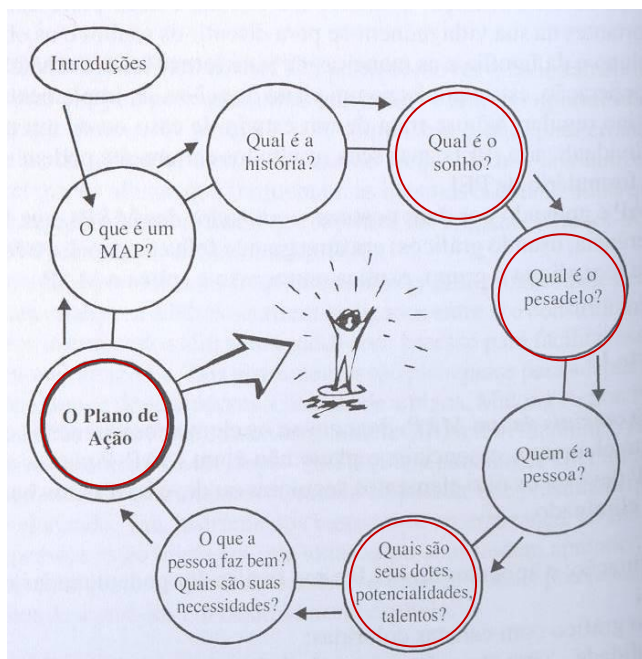
Seguiram-me os alunos: Bruno, Wilson, Carlos, João e Tiago.

Instalámo-nos no pequeno gabinete livre no bloco. Propus irmos para fora. Não foi consensual e a maioria preferiu ir para uma sala.

Questionei se se importavam que gravasse a conversa. Todos acederam. O Wilson manifestou mesmo que gosta de falar para o gravador. O Wilson fala imenso, mede as palavras, projecta a voz de forma cuidada. Dele tenho ainda a sensação de que continua a optar pelo “politicamente correcto”. O seu objectivo parece-me também ser o de continuar a alimentar a imagem de bom aluno, o melhor da turma. Os colegas apercebem-se e manifestam algum desagrado por aquele protagonismo. Muitas vezes, a preocupação em falar bem fá-lo dar erros de hiper correcção. Os colegas não deixam escapar e salientam logo o erro, com gozo. O Wilson reage bem a esse “gozo”, não se acanha e prossegue.

Neste dia, o Bruno, que nas primeiras sessões se mostrou participativo e interessado, passou a sessão sentado de lado, escondido debaixo do capuz da camisola. O Carlos estava munido de uma pequena bola e mandava-a para o Bruno que a devolia. Não fiz qualquer comentário sobre estes comportamentos.

Desta sessão de escuta nasceu a ideia de fazer uma exposição. Os alunos presentes regressaram à sala de aula com a missão de auscultar a disponibilidade e aceitação dos colegas e do professor.



NOTAS DE CAMPO 7

Terça-feira, 12 de Maio de 2009

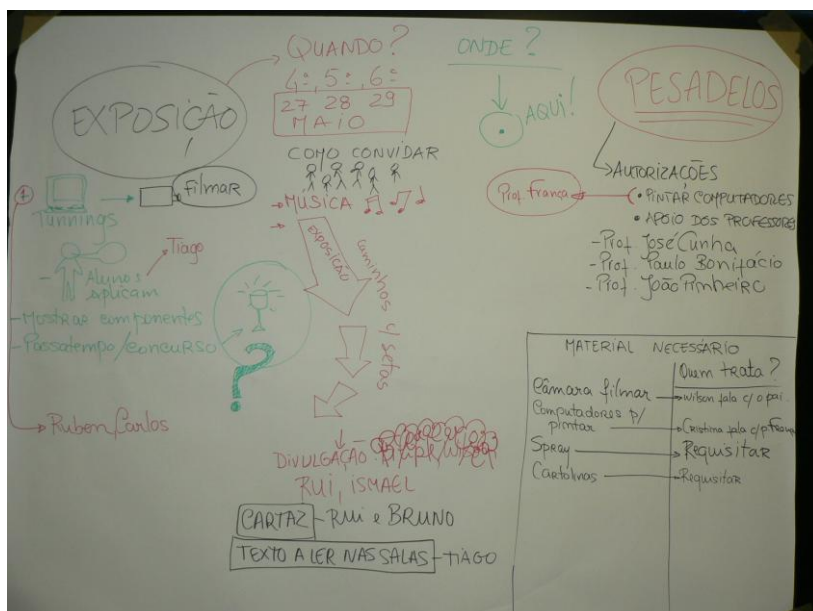
8.30h – 09.15h

Depois de ter surgido a ideia da exposição e de ter havido uma aceitação geral (embora notasse que o entusiasmo não se distribuía de igual modo por todos), alunos e professor pediram ajuda na planificação da mesma.

Cheguei à sala com uma faixa de papel de cenário e alguns marcadores coloridos. Afixei-a no centro do quadro e acumulei as funções de anotador e

facilitador. Optei por adaptar a ferramenta MAPs a uma situação de objectivo próximo (a exposição deveria ficar pronta em 15 dias). Assim, partimos do sonho: a “Exposição” e explorámos o “pesadelo” como sendo as dificuldades que os rapazes sentiam poder vir a ter.

Os dotes, potencialidades e talentos permitiram começar a identificar conteúdos a integrar a exposição.



O plano de acção concretizou-se na divisão de tarefas.

O painel manteve-se afixado no quadro durante toda a preparação da exposição, mesmo durante as aulas teóricas, apesar de não o termos sugerido. Foram os rapazes que pediram que o cartaz se mantivesse.

É claro que este painel ficou com um ar de rascunho, mas tentei que

fosse uma clarificação do pensamento e ideias dos rapazes, tentei fazê-lo de forma dinâmica e que lhes provocasse um sentimento de envolvimento no projecto.

NOTAS DE CAMPO 8

Quinta-feira, 14 de Maio de 2009

Sala de Directores de Turma

12.15h

Estava a trabalhar numa mesa da sala de Directores de Turma, quando me apercebi que duas colegas teciam comentários sobre a sua experiência com alunos dos cursos profissionais e do facto do Ministério pretender alargar a escolaridade obrigatória para 12 anos.

Professora A - Vais ver como é, agora com a escolaridade até ao 12.º ano; o que nós vamos passar com os profissionais.

Professora B – A escola é para passar...o que nós vamos andar aí a fazer?

Professora A (resignando-se) – É o nosso futuro!

Ontem, uma professora que nunca leccionou aos CEFs, referiu-se a estas turmas como “aquelas dos alunos difíceis”. A representação social é forte e instalada. Gera, naturalmente, preconceitos.

De facto, não posso enviesar a minha análise considerando que os alunos CEF são oprimidos e que os professores são opressores. Todos os discursos que tenho ouvido da boca dos professores sobre a experiência com turmas CEF mostram a opressão que este sistema envolve para a posição de um professor destes alunos.

Segundo o Director de Turma, os alunos dos CEF podem ficar com o 9.º ano concluído apenas com 4 positivas. Os alunos apercebem-se do facilitismo que o sistema escolar lhes oferece e tiram partido dele. Os professores continuam a tentar o efeito de normalização, centrados nos códigos elaborados que dominam e que pretendem impor. Com a distância de códigos existente, sem motivação e com o facilitismo, os alunos não aderem aos métodos dos professores.

Chego assim, a um ponto de investigação em que tenho de rejeitar a ideia simplista do oprimido/opressor. Essa condição não acontece de forma unívoca. Creio que faltará também, ao professor, ganhar um nível de conscientização para que seja capaz de lutar contra os constrangimentos que o sistema lhe parece impor.

NOTAS DE CAMPO 9

15 de Maio de 2009

16.00h às 18.30h

Aula de DRAEI

Hoje o meu papel na sala de aula foi, sobretudo, de ajuda à organização da exposição. Pela primeira vez entrei na sala e, pelo menos, metade dos alunos estavam a trabalhar. Habitualmente, apenas o Wilson estava, por vezes, a exercer alguma actividade ligada à disciplina.

A minha presença na sala foi longa e, como tal, fiz uma observação participante, da qual não fui tirando notas, mas intimamente, fui assinalando alguns aspectos importantes.

Se alguns alunos estavam empenhados na concretização de aspectos relacionados com a exposição, outros continuavam como em todas as aulas em que entrei: sentados à frente de um computador, passando o tempo. O professor na sua secretária, como habitualmente, também, passando o tempo.

O Carlos fazia parte dos que estavam alheios ao espírito da exposição, mas com a minha chegada, veio juntar-se ao Ruben, ao Wilson e ao Tiago, que me quiseram mostrar um computador que estavam a “quitar”. Já tinham recortado a cobertura do computador. Na verdade, o professor veio lá ter junto de nós, e afirmou que o recorte fora feito por ele e por outro professor da turma. Um dos alunos aproveitou para manifestar insatisfação:

-Pois, não sei porque é que não nos deixaram fazer!

O professor disse algo como “vocês não seriam capazes”.

Os alunos falaram-me dos planos seguintes: instalar neóns, pintar o interior e exterior do computador. Nunca tinham feito esta intervenção nas aulas e correspondia a uma das ideias que tinham proposto nas primeiras sessões que tivemos. O Wilson disse que já tinha falado com alguém de uma loja da especialidade e que conseguiram arranjar néons e outras peças por um bom preço e todos os alunos iam contribuir com 1 euro para a compra desse material. Os alunos expuseram-me problemas: tintas que eram necessárias, autorizações que ainda não tinham. No quadro continuava afixado o registo do MAP simplificado que tínhamos feito na terça-feira.

Havia tarefas que tinham sido apontadas e que pareciam esquecidas. Senti necessidade de reunir todos os alunos. Aproximámo-nos do quadro e recapitulámos o que havia a fazer. Alguns empurravam para os outros aspectos que lhes tinham ficado confiados. Nitidamente, para alguns, a presença na escola continua a ser uma obrigatoriedade, aguardando a meta que está próxima. A sua experiência foi de tal ordem negativa, que, me parece não haver sentido participar na exposição. Mas este é um aspecto que quero aprofundar com o grupo de alunos que se mantém à parte.

O professor continuava na sua secretária.

Não quis fazer o papel da professora que censura os alunos que não trabalham e não o fiz. Como de costume, deixei sempre a decisão de participação em moldes de voluntariado.

Havia necessidade de alguém dedicar-se à planificação do espaço. Era preciso reformular a distribuição da sala de aula. Fizemos um ponto da situação em relação aos conteúdos da exposição: O que vai ser mostrado na exposição? É preciso espaço para quê?

Feito isto, perguntei:

-Quem não tem neste momento tarefa a fazer e gostaria de me ajudar a fazer a planta da sala?

O professor pronunciou-se:

-Olha, podes levar esse (referia-se ao Rui)...e esse também (referiu-se ao João). Não estão a fazer nada.. Aliás, desde o início do ano que não estão aqui a fazer nada. Os dois ouviram e calaram.

Perguntei-lhes se queriam mesmo ajudar. Vieram ter comigo. Quando comecei a desenhar a sala e identifiquei umas das portas, o Rui manifestou-se: “Ah, é assim que os arquitectos desenham as portas!” E contou um trabalho que tinha feito no ano passado em Educação Visual. Rui e João foram ajudando a identificar janelas, distâncias, armários.

Pareceu-me (ainda não confirmei) que estes dois alunos não irão para estágio. Essa é uma decisão tomada pelos professores da turma. Claramente, este ano para eles, não terá servido para nada...

Tive oportunidade de perguntar ao professor:

- Achas que eles estão mais motivados com a exposição?

Respondeu-me:

-“Alguns sim. O Ruben não costuma trabalhar e agora anda aí todo entusiasmado” Acrescentou que “eles gostam é disto” – referindo-se à experiência de transformar e pintar computadores.

(Neste caso, se se optasse por iniciativas deste género desde o início do ano, talvez pudessem assumir-se como “dispositivos de diferenciação pedagógica” significativos para os alunos e capazes de os interessar a adquirir outros conhecimentos das disciplinas?!)

Um laivo de CONSCIENTIZAÇÃO

A certa altura, falava com um grupo sobre as componentes de computadores que queriam expor. Veio à baila a questão dos portáteis. Em outras sessões, os alunos manifestaram a preocupação de como seria, em estágio, terem de arranjar portáteis, uma vez que durante o ano nunca tinham abordado essa questão. O Tiago dirigiu-se, mais ou menos desta forma, ao professor que estava, como habitualmente, sentado na secretária, no seu computador portátil:

- Pois! Ó stor, no estágio se aparecer um portátil para arranjar, como é que vamos fazer?

O professor pareceu não perceber a pergunta e o Tiago repetiu-a. O seu tom não era tímido. Colocou a questão com uma crítica implícita de quem tomou consciência dos procedimentos errados no desenvolvimento do curso e a apresentava ao professor. Inclusivamente, o Tiago olhou para mim, quando tomava a iniciativa de falar, como se estivesse a fazer a ligação às primeiras sessões, em que foi um dos alunos a referir essa lacuna. O meu colega deu uma qualquer resposta de circunstância, sem grandes esclarecimentos.

(Talvez esta posição assumida pelo Tiago, manifeste um passo à frente no processo de “conscientização”. A consciência foi alcançada quando os alunos foram capazes de pensar a sua realidade e apontar os aspectos que eram, para eles, errados, que os faziam ter uma experiência negativa da escola.

A tomada de consciência implica ser capaz de sair da sua realidade para a reconhecer. É produção de conhecimento. A conscientização implica, após dessa saída, um regresso à realidade com capacidade desafiadora, transformadora. É produção de acção. O Tiago conseguiu, desta forma, reentrar na sua realidade como sujeito questionador, que pretende mudança. Este aspecto foi, para mim, como investigadora e interveniente na vivência quotidiana destes alunos, um sinal promissor e revelador do poder da investigação-acção participativa.)

Na última meia hora de aula, a maioria dos alunos estava sentada, conversando descontraidamente. Apenas o Wilson e o Filipe (o único aluno que não participou no processo de escuta) continuavam a arrumar computadores.

As conversas andavam livres, com linguagem muito específica de uma gíria dominada por eles e que, percebi, se relacionava com droga.

“Estavas todo reciclas” – reciclas, significa sob efeito de haxixe.

O professor entrou na conversa e denunciou que um deles consumia. Daí começaram a surgir denúncias uns dos outros sobre quem consome, consumiu ou tem droga consigo.

O Rudi disse para o Rui, após uma acusação deste:

- E na casa do “cueca” quando foste para a casa de banho com uma moca (não sei se foram estas palavras exactas, mas denunciou que o Rui tinha ficado completamente “ganzado”)

O Rui ficou muito corado e fez por esconder o rosto.

Nas denúncias, fiquei a saber que o Tiago tinha sido apanhado pela polícia, na semana anterior, com droga. Não sei que tipo de droga. É o Tiago que é conhecido pelos outros como o “cueca”.

No final da aula perguntei ao professor, que também é director de turma, sobre quem consumia.

-Quase todos consomem. Vou dizer-te quem não consome: O Wilson, o Filipe, o Joel e o Ruben. Esse só fuma muito tabaco.

NOTAS DE CAMPO 10

Segunda-feira, 18 de Maio de 2009

Manhã

Cruzei-me com o professor Cunha. Lamentou-se que os alunos só querem recortar peças de computadores e que não são capazes de se organizar, que são os professores que estão a trabalhar mais.

Naquele lamento senti que os professores que estão a sentir mais a sobrecarga devido à exposição, deverão estar a culpar-me por ter vindo desestabilizar os últimos dias.

O que fazer?

Penso que o lógico será ouvir os alunos. Com que objectivo? Perceber porque não colaboram?

O meu projecto de mestrado não depende da exposição. Sinto necessidade de transmitir esta ideia aos professores. A exposição é uma actividade proposta pelos alunos que altera a sua realidade escolar quotidiana. Interessa saber em que medida é significativa.

Ouvi ainda o lamento do professor sobre o facilitismo que a legislação introduz e torna quase impossível que o aluno, fazendo muito pouco, obtenha o certificado de escolaridade obrigatória. Segundo o professor, já presenciou casos de alunos que, com aprovação em apenas 4 disciplinas, passaram o ano.

NOTAS DE CAMPO 11

Segunda-feira, 18 de Maio de 2009

16.30h

O professor Cunha veio à minha sala de aula. Queria combinar dia e hora para ir ter com a turma. Vendo bem, queria conversar um pouco.

Expus-lhe os meus pensamentos, do receio que tinha de julgarem que a exposição era importante para mim. Esclareci que haver ou não haver exposição não era importante no meu mestrado. Essa experiência deve ser sim, significativa para os alunos.

Disse que acha que para estes alunos não se podem dar aulas tradicionais, com transmissão de conteúdos, como aos outros alunos. Confessou que foi a primeira vez que deu aulas a alunos de CEFs e foi logo nomeado Director de Curso. Pelo que disse, as aulas tradicionais são o procedimento normal nos professores da turma.

Percebi que achava positivo fazer a exposição, que era algo que os punha a trabalhar de outra maneira.

- Mas foi tarde para os motivar? (lamentei eu)

“Pois, para os motivar, sim, mas para trabalhar não. Há tempo para preparar a exposição.”

Notei que da sua parte haveria vontade em trabalhar num projecto com os alunos CEF no ano seguinte. Porém, neste momento, nem eu nem ele sabemos em que escola estaremos no próximo ano.

NOTAS DE CAMPO 12

19 de Maio de 2009

08.30h

Estive durante 45 minutos na sala com a turma e o professor. O objectivo da exposição predominava nas conversas, mas apercebi-me claramente que alguns alunos não estavam a investir naquela concretização. O João e o Rudi pareciam a leste!

Fiz com eles uma recapitulação das tarefas que tinham sido incumbidas a cada um. O Rui colocara os dados para o cartaz em documento Word. Mostrei-lhes as fotos que tinha tirado durante uma aula na semana anterior e, com o Rui, decidimos incluir uma delas no cartaz. O Rui esquecera-se de fazer o texto para divulgação nas turmas.

O Rui é um dos dois alunos que nem será admitido a estágio. Vai reprovar. O professor disse isso já duas vezes na minha presença. Os alunos ficam cabisbaixos. Nessa circunstância é mais difícil estar motivado...

Em conversa com o Rui, ele propôs que deveria ser feito um horário para organizar o acesso de cada turma à exposição. No momento, dirigi-me ao seu professor e disse:

- O Rui disse agora uma coisa e tem muita razão.

O Rui estava ao meu lado e exibiu aquele meu elogio como um troféu perante o professor. Disse algo como:

-“Está ver. Tenho razão”.

O professor concordou com a pertinência da chamada de atenção feita pelo Rui.

Tenho tentado sempre abster-me de tomar partido mesmo em situações em que me apetecia censurar o professor pela forma como se dirige aos alunos, ou aos alunos em situações em que não correspondem ao espírito de trabalho de uma aula. No entanto, neste dia, naquele contexto, foi natural este meu elogio, mas assente na experiência que tenho presenciado em que o Rui é muito diminuído pelo professor.

NOTAS DE CAMPO 13

5.^a feira, 21 de Maio de 2009

15.20h – 18.00h

Hoje assumi por completo os trabalhos com a turma. O professor foi percorrer as empresas da zona tentando encontrar locais de estágio para os alunos. (Ao final do dia, apenas tinha mais ou menos assegurado local para um aluno).

Pude constatar a divisão em que a turma se encontra. Alguns alunos estavam empenhados em tarefas de preparação para a exposição: o Carlos e o Wilson dedicavam-se à pintura de um computador. Filmei o trabalho com o objectivo das imagens serem projectadas no dia da exposição. O Filipe (o aluno que não participou nas sessões) andava a testar o funcionamento de computadores. O Tiago estava a faltar.

O Rudi, o Rúben, o João estavam a jogar em rede, no jogo que o Filipe tinha instalado e que se destina à exposição. O Bruno e o Joel estavam sentados em segunda fila, a ver jogar.

Decidi reunir a turma e reflectir sobre o significado da exposição para o grupo e para cada um. Naquele momento, achei que fazia sentido pôr em causa a consecução da actividade. Organizei um círculo de cadeiras, manifestei aos jogadores que gostaria que se juntassem para conversar e aguardei. Aguardei meia hora!

O meu lado de professora esteve prestes a aparecer e tive de dominar-me no sentido de não os censurar por aquela atitude. Tinha ficado combinado que o Rúben, nesta aula, pintaria um computador e ali estava ele, obcecado pelo jogo. Contive-me e fui aguardando.

O Bruno várias vezes chamou os colegas, alertando-os para o facto de eu estar à espera. Senti-me verdadeiramente ignorada por alguns.

Finalmente, vieram juntar-se todos. Não teci qualquer censura. Expliquei que não tinham de fazer a exposição para agradar a ninguém: nem a mim nem aos professores.

Relembaram que foi sua a proposta da exposição. Perguntei a cada um, se a exposição era mesmo importante ou se era indiferente. Salientei que não estava ali para os avaliar e que a sua resposta sincera era o que pretendia.

O Bruno respondeu que para ele é importante mas que falta empenho, nem todos se dedicam. O Wilson continua empenhadíssimo e para si, a exposição é um ponto de honra. É o

aluno para quem o curso continua a fazer sentido. O Filipe tem o mesmo espírito do Wilson. O Carlos também.

Para o Rudi e para o João assumidamente, é igual fazer ou não fazer. O Rui também diz o mesmo, mas diz que continua a querer colaborar. O Joel também não se mostra muito seguro da necessidade da exposição.

- Então, se muitos não querem, é simples. Não se faz a exposição. A única coisa que se tem de fazer é avisar o Conselho Executivo. – Disse-lhes. E lancei-lhes a questão: Se não se fizer, o que perdem vocês? Qual o problema que daí advém?

O Wilson respondeu que se o objectivo é mostrar que não são burros e são capazes de fazer algo positivo, então desistir seria dar razão a quem pensa isso.

Nenhum aluno manifestou vontade de que, efectivamente, se desistisse da exposição. Fizemos novo ponto da situação e foram revistas as tarefas a fazer. O Wilson, o Filipe e o Joel dedicaram-se a melhorar a apresentação dos computadores, colocando papel cenário por trás. O Rui estava doente e faltou à última aula. O Carlos também faltou. Os restantes voltaram ao jogo!

Percebi que a tarefa em um projecto de investigação-acção participativa é imensa e os problemas não se resolvem de um momento para outro, muito menos será uma exposição que altera magicamente a posição destes alunos perante a escola. Se a experiência deste ano foi tão negativa para alguns, porque haveriam de ter forças para mostrar algo positivo à escola que não lhes deu nada?

A exposição apenas é significativa na medida em que permitiu que uma das propostas dos alunos fosse tornada realidade. Sentir-me-ia em eterna dívida para com estes rapazes se não lhes proporcionasse a hipótese de serem agentes de uma mudança, ainda que muito pequena.

NOTAS DE CAMPO 14

6.^a feira, 22 de Maio de 2009

Hoje fui almoçar à cantina. Cumprimentei o Tiago, o André, o Carlos e o Rui que almoçavam na cantina. Não havia espaço ao lado deles, apesar de terem mostrado interesse em que me juntasse ao grupo. Fiquei a observá-los, três mesas atrás. A D. Orlanda, no seu último ano de serviço, próximo de reformar-se, estabelece uma relação de muita proximidade com os alunos. Pude reparar que passou pelos rapazes e durante uns minutos ficou a trocar impressões com eles. Os rapazes pareciam agradados, sorriam, e pareciam estar muito à vontade com a funcionária. O Tiago, à saída, praticamente colocou um braço em torno dos ombros da D. Orlanda, num gesto de ternura.

NOTAS DE CAMPO 15

10 de Junho de 2009

O “Olho do Cuco” é um jornal anónimo (Editorial do Boletim n.º 10), feito por um professor com largos anos de serviço (Editorial do Boletim n.º 7). Conta com 18 edições onde está patente um certo espírito desencantado com as recentes mudanças no sistema. O primeiro data de Novembro de 2005. A última edição de Novembro de 2009 é dedicada na íntegra, aos alunos dos cursos CEF. Intitula-se “Manual de conduta do professor, perante os CEF - Subsídios para um relacionamento saudável com os alunos”.

O texto releva o facilitismo que o professor sente que é dado a estes alunos e, de forma irónica, propõe normas de conduta que o professor deve ter para com um aluno de um CEF quando chega atrasado, quando não presta atenção, quando dorme na aula, entre outros. Em cada situação, as propostas são feitas sugerindo que todos os maus comportamentos devem merecer desculpa.

Da leitura destas linhas, parece-nos que elas soltam tanto o desencanto de um oprimido como a raiva de um opressor. Sentimos nos discursos dos professores este peso que lhes cai sobre os ombros de não saber lidar com alunos diferentes, a quem parecem ter de tudo desculpar atendendo a que o sistema facilita a vida aos alunos e o professor fica desacreditado perante os alunos.

Talvez seja esta desvalorização da autoridade do professor que desmotive a sua acção. Ficamos assim com professores desmotivados que apenas fazem por cumprir o seu dia-a-dia, esperando que o final do ano chegue. Do outro lado, temos alunos igualmente desmotivados que não sentem o empenho e interesse dos professores, e que sabem que, mesmo que pouco façam, conseguem obter o diploma.

NOTAS DE CAMPO 16

Quarta-feira, 9 de Dezembro de 2009

Auditório do Departamento de Ciências da Educação

Universidade de Aveiro

Acompanhei o Carlos, o André, o Rui e o Tiago na ida à Universidade de Aveiro para apresentação do projecto de investigação.

Antes da sessão, fomos tomar um café e os rapazes fumaram um cigarro.

Tínhamos algumas pessoas interessadas nos rapazes e, aos poucos, compôs-se uma plateia de cerca de 20 pessoas.

Os rapazes ocuparam os cadeirões por trás da mesa do auditório. Eu preferi ficar de pé, ao lado. Foi muito bom vê-los ocupar aquele lugar de grande dignidade e valor. Em um contexto académico, rapazes habitualmente a serem tratados como socialmente inferiores mereceram a escuta e a interpelação interessada de alunos e professores universitários permitiu alcançar o momento alto dos propósitos da Investigação-Acção Participativa.

O tempo de preparação da sessão foi curto e tentei que os rapazes participassem na selecção da informação a veicular. Ainda assim, notei que alguns dados remetiam para momentos de um passado considerável e os rapazes tiveram alguma dificuldade em lembrar. Se assim foi, é porque não foi tão significativo como desejaria.

Esta sessão foi uma forma de avaliação da exposição feita pelos alunos da turma. Fiquei com a ideia de que ela valeu a pena. Referiram a mudança que a exposição introduziu nas aulas daquelas duas últimas semanas. Assinalei o lamento de que os professores das disciplinas práticas, mais directamente envolvidos na ajuda à exposição, não lhes fizeram elogios e disseram mesmo que a exposição não era dos alunos mas sim, dos seus professores.

Após a sessão, fizemos uma visita a algumas instalações da Universidade. No bar do CIFOP, convidei os rapazes para um lanche. Enquanto conversávamos sobre a forma como decorreu a sessão, surgiu a ideia de criar um blogue onde as suas vozes ecoassem num espaço ainda mais amplo. A ideia teve aceitação, mas... haverá oportunidade? Fomos à Biblioteca central. Percorri com eles os dois pisos. Repararam nos muitos livros que se estendiam pelas prateleiras do espaço e nos muitos estudantes compenetrados em estudo. Mostraram não ter qualquer ambição de viver uma experiência universitária. Definitivamente, rejeitaram a ideia de também eles se entregarem aos livros!

ANEXO 3

Quadros e Gráficos



Mapa 1

Concelho de Santa Maria da Feira

	2005/06		2006/07		2007/08		2008/09	
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
7º Ano	341	13	381	15	439	17	372	14
Secundário C.H.	692	25	675	25	785	29	861	34
Secundário C. P./T.	229	10	229	11	207	11	305	15
CEF's	46	3	28	2	37	2	34	2
	1308	51	1313	53	1468	59	1572	65

Quadro 1

Distribuição de alunos – quadro comparativo dos últimos 4 anos lectivos

C.H. – Cursos Humanísticos

C.P./T. – Cursos Profissionais/ Tecnológicos

Ensino Regular			CEF	Ensino Regular			Ensino Profissional			Recorrente
7.ºano	8.ºano	9.ºano	T3	10.ºano	11.ºano	12.ºano	1.ºano	2.ºano	3.ºano	
85	153	136	34	348	297	218	164	76	66	102

Quadro 2

Distribuição de alunos - Ano lectivo 2008/2009

	PAI		MÃE		RETENÇÕES	Participações Disciplinares*	Faltas Injustificadas*
	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade			
André	-----	-----	Desempregada	9.º	7.º, 9.º		29
Bruno	Mecânico	8.º ano	Desempregada	8.º ano	3.º, 6.º, 9.º	5 (2 Mat, 1 TIC, 1 ICEI, 1PEMEI).	22
Carlos	Construção Civil	4.º ano	Desempregada	9.º ano	8.º	2 (Mat)	15
Filipe**	Empregado de Balcão	4.º ano	Costureira	6.º ano	9.º		14
João	Desenhador (Arquitecto, segundo o aluno)	9.º ano	Auxiliar Acção Médica	12.º ano	9.º	5 (1 PEMEI, 2 ICEI, 3 Mat)	53
Joel	Mecânico		Gaspeadeira		9.º		3
Rúben	Corticeiro	3.º ano	Escolhedeira	3.º ano	3.º, 8.º 9.º		20
Rui	Gráfico	6.º ano	Gaspeadeira	6.º ano	9.º	6 (1Port, 2 Mat, 1 ICEI, 2 PEMEI)	46
Rudi	Tio Massagista	11.º ano	Tia	12.º ano	6.º, 7.º, 7.º		16
Tiago	Empresário	12.º ano	Funcionária	9.º ano	6.º, 7.º	5 (3Mat, 1 FQ, 1 ICEI)	24
Wilson	Mecânico	7.º ano	Doméstica	7.º ano	1.º, 8.º		

*Elementos de ocorrências até ao final do 2.º período.

** Este aluno não participou nas sessões de escuta

QUADRO 3

Dados biográficos da turma 9.º G

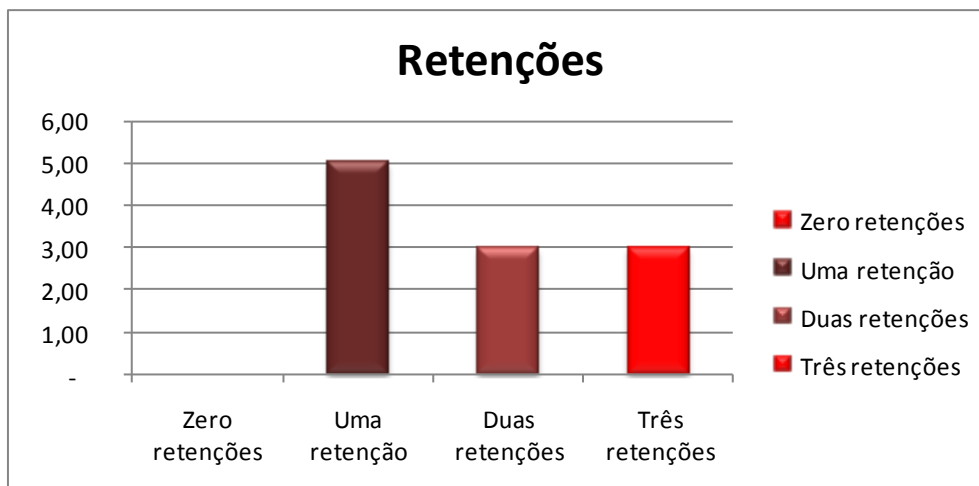


Gráfico 1

Retenções no percurso escolar dos alunos da turma 9.º G

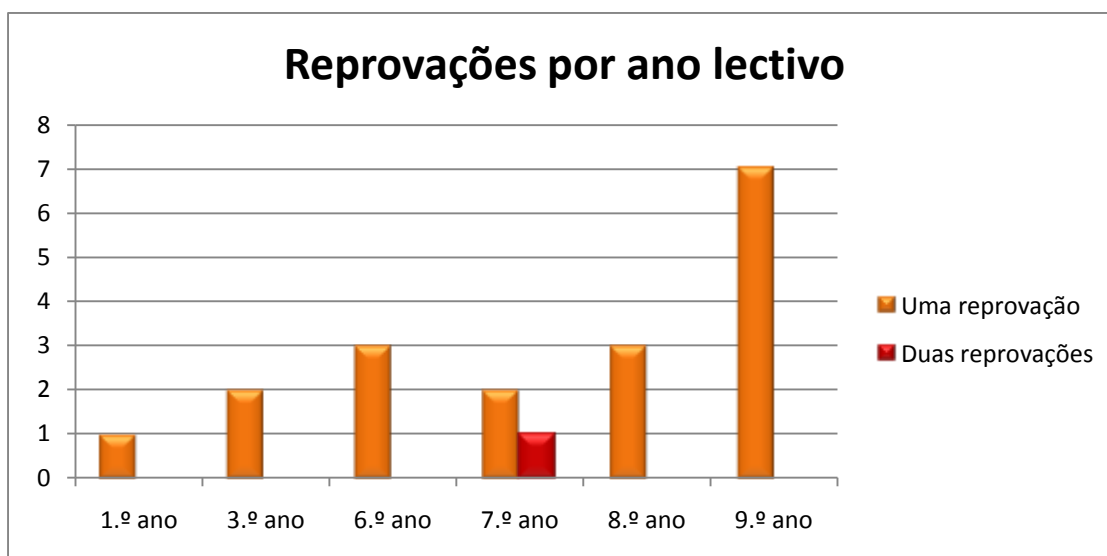


Gráfico 2

Reprovações por ano lectivo no percurso escolar dos alunos da turma 9.º G

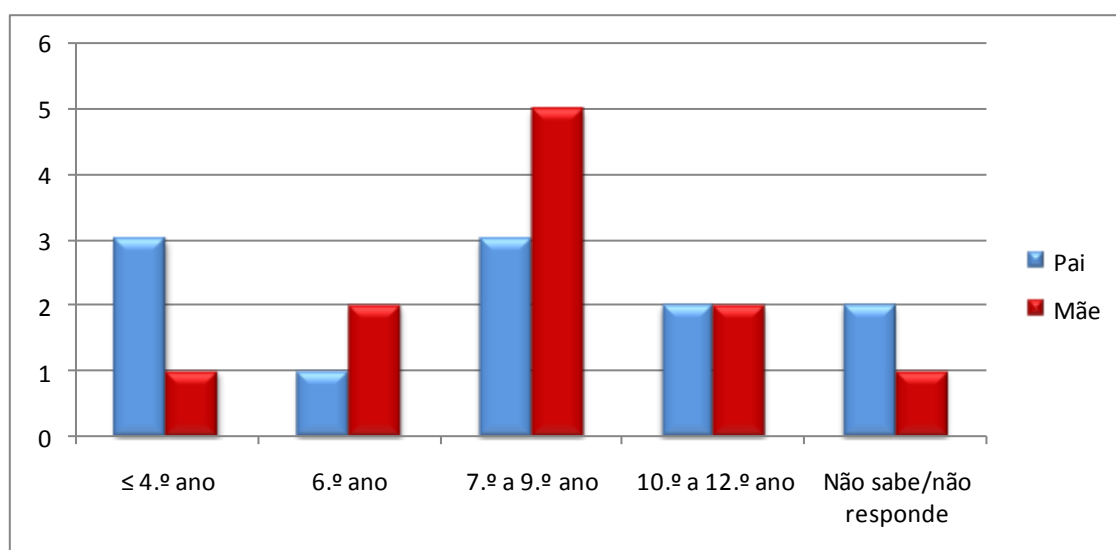


Gráfico 3

Nível de escolaridade dos pais dos alunos da turma 9.º G

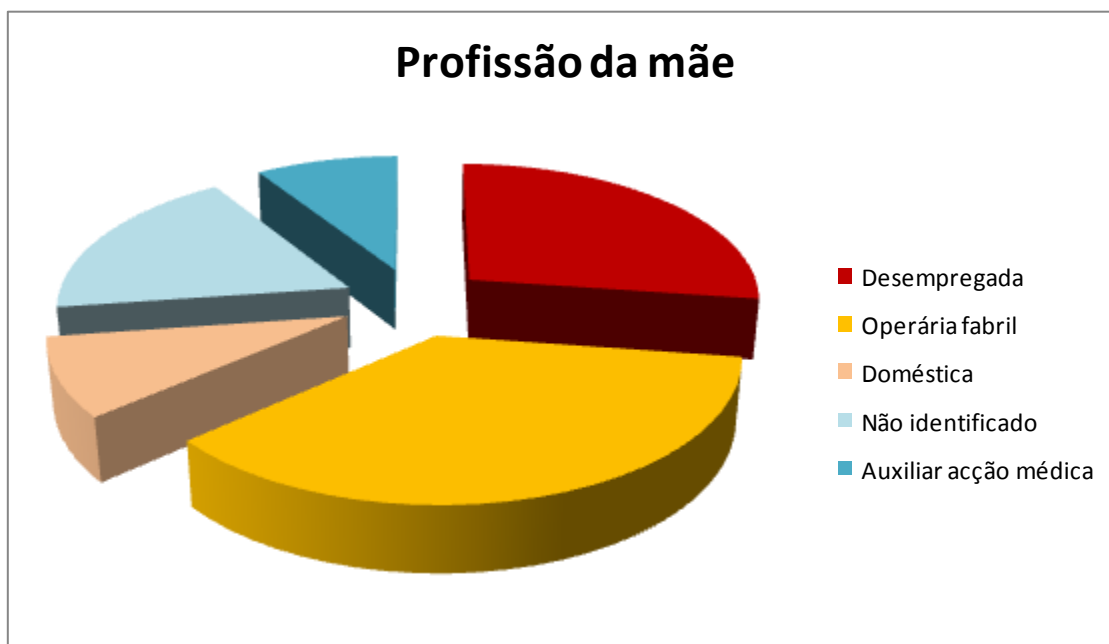


Gráfico 4

Profissão das mães dos alunos da turma 9.º G

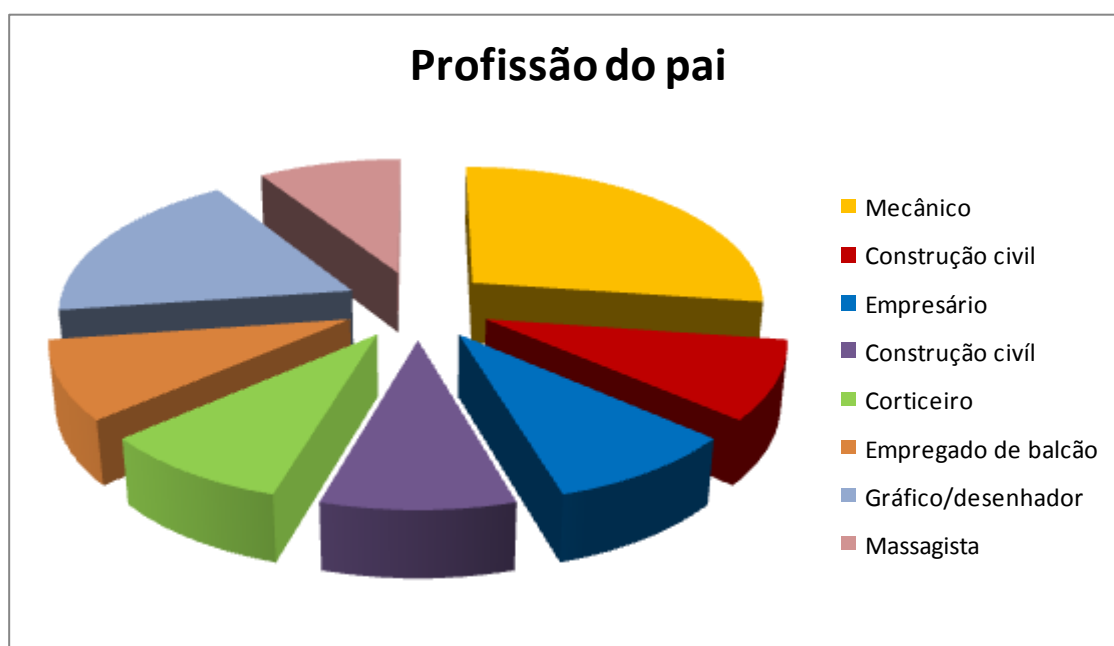


Gráfico 5

Profissão dos pais dos alunos da turma 9.º G

Componentes	DISCIPLINAS	HORAS
Sociocultural	Português	45
	Língua Inglesa	45
	Educação Física	30
	Cidadania e Sociedade	21
	Técnicas de Informação e Comunicação	21
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30
Científica	Matemática Aplicada	45
	Física e Química	21
Tecnológica	Instalação e Configuração de Equipamentos Informáticos	330
	Diagnóstico e Reparação de Avarias nos Equipamentos Informáticos	252
	Planeamento e Execução de Manutenção de Equipamentos Informáticos	150
Formação em contexto real de trabalho – 210 horas		

Quadro 4 - Distribuição da carga lectiva do Curso de instalador reparador de computadores

HORAS	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
08.30	ICEI	DRAEI	PEMEI	ICEI	ICEI
09.15	ICEI	DRAEI	PEMEI	ICEI	ICEI
10.20	ICEI	PEMEI	Inglês	ICEI	ICEI
11.05	ICEI	PEMEI	Inglês	ICEI	ICEI
12.00	Cid.Sociedade	Fís.Química	H.S.S.T.		PEMEI
12.45					PEMEI
13.35		ICEI		Matemática	
14.20	TIC	ICEI		Matemática	
15.20	DRAEI	ICEI		DRAEI	DRAEI
16.05	DRAEI	ICEI		DRAEI	DRAEI
17.00	Português			DRAEI	Ed. Física
17.45	Português			DRAEI	Ed. Física

Quadro 5 – Horário da Turma 9.º G

DATA DA SESSÃO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	INTERVENIENTES	ETAPA/ACTIVIDADE
12.03.2009	Observação participante	Professor/DT+alunos (aula)	Entrada no terreno/Apresentação
19.03.2009*	Discussão Focalizada	Grupo 1 (5 alunos - Bruno, João, Rui, Rúben e Tiago)	Processo de escuta/Diagnóstico/Propostas de mudança
26.03.2009*	Discussão Focalizada	Grupo 1 (5 alunos – Bruno, João, Rui, Rúben e Tiago)	
16.04.2009	Entrevista semi-estruturada (individual)+ Técnicas expressivas	Bruno - Grupo 1	
16.04.2009	Entrevista semi-estruturada (individual)+ Técnicas expressivas	Rui - Grupo 1	
16.04.2009	Entrevista semi-estruturada (individual)+ Técnicas expressivas	Rúben - Grupo 1	
16.04.2009	Entrevista semi-estruturada (individual)+ Técnicas expressivas	Tiago - Grupo 1	
23.04.2009	Entrevista semi-estruturada (individual)+ Técnicas expressivas	João - Grupo 1	
23.04.2009*	Discussão Focalizada	Grupo 2 (5 alunos – André, Carlos, Joel, Rudi e Wilson)	
30.04.2009	Entrevista semi-estruturada (individual) + Técnicas expressivas	Carlos - Grupo 2	
07.05.2009	Entrevista semi-estruturada (individual) + Técnicas expressivas	Joel - Grupo 2	
07.05.2009	Entrevista semi-estruturada (individual) + Técnicas expressivas	Wilson - Grupo 2	
07.05.2009	Entrevista semi-estruturada (individual) + Técnicas expressivas	Rudi - Grupo 2	
07.05.2009	Entrevista semi-estruturada (individual) + Técnicas expressivas	André - Grupo 2	
08.05.2009	Observação participante	Professor+alunos (aula)	
08.05.2009	Discussão Focalizada	5 alunos (Bruno, João e Tiago - Grupo 1 e Carlos e Wilson - Grupo 2)	
12.05.2009	MAPs (Adaptação)	Alunos+Professor	Preparação da exposição
14.05.2009	Observação Participante	Professor+alunos (aula)	
15.05.2009	Observação Participante	Professor+alunos (aula)	
18.05.2009	Conversa informal	Professor	
19.05.2009	Observação participante	Professor+alunos (aula)	
21.05.2009	Observação participante	Alunos	Exposição
27.05.2009	Observação participante	Professor+alunos (exposição)	
28.05.2009	Observação participante	Professor+alunos (exposição)	Manutenção do contacto com os alunos/Preparação da sessão na Universidade
Várias datas	Conversas informais: Mail/sms	Alunos	
09.12.2009	Observação Participante	André, Carlos, Rui e Tiago	A voz dos alunos na Universidade

*Sessões feitas segundo as mesmas linhas orientadoras com o objectivo de proceder a uma triangulação de dados.

Quadro 6

Cronograma das Sessões com os parceiros de investigação

ANEXO 4

Codificação

CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO		
Contexto e definição da situação	Representações sociais sobre a condição de aluno de um CEF	Ideia dos alunos sobre a sua condição de alunos de um CEF
		Ideia dos alunos sobre a forma como os professores os vêem
		Ideia dos alunos sobre a forma como são vistos por outros elementos da comunidade escolar
	Relevância dos códigos na construção da imagem do aluno de um CEF	
	Expressões de sentimentos para com os professores	
	Reconhecimento do papel do professor/escola	
	Porquê a escolha de um curso CEF	
	Posição em relação à escola e ao estudo	
	Posição em relação ao curso de Instalador Reparador de Computadores	
	Identificação de problemas	
Projeção de Mudança	Propostas de mudança apresentadas pelos alunos	
	Aquisição de um nível de consciência mais profundo - conscientização	

Quadro 7

Categorias de Codificação de dados

Ideia dos alunos sobre a sua condição de aluno CEF
<p>“Nós não nos sentimos diferentes. Os outros é que fazem com que nós sejamos diferentes.” (Rúben, T1)</p> <p>“(…) quando andava no ensino básico normal, também pensava isso.” (Bruno, T1)</p> <p>“Quando é para um CEF são considerados quase como incapacitados, burros. Eu acho que (...) cada um é mais inteligente, se calhar, do que os que tão a fazer o 12.º ano (...) só que simplesmente somos é malandros, não queremos nada da escola.” (Rúben, T1)</p> <p>“Os burros (...) não vão para este curso.” (Joel, T3)</p> <p>“Acho que tenho capacidades para ir para o ensino normal” (Rudi e Carlos, T3; Carlos, T3)</p>

Ideia dos alunos sobre a forma como os professores os vêem

“Eu acho que os professores nos vêem de maneira diferente.” (?, T1)

“Uma parte (dos professores) acha porque são alunos que já reprovaram muito tempo, que (os alunos CEF) se estão a marimbar, só querem é fazer asneiras (que) vêm para aqui estragar isto tudo, partir tudo.” (Rui, T1)

“A professora de matemática chegou à aula e disse: eu com vocês tenho um comportamento diferente porque são do CEF”. (Tiago, T1)

“Eu numa aula normal se tivesse com calor, tirava a camisola e na aula de Matemática, a professora mandou para a rua” (Bruno, T1)

“Eles acham que só queremos passar e andar o ano todo a gozar com eles. Qualquer coisa pensam que é gozo.” (Tiago, T1)

“Há muitos professores que sim.” (André, T3) *Sobre os professores pensarem que os alunos Cef são burros.*

“um professor (...) que é da nossa turma, diz que não temos capacidades de ir para um 10.ºano, mesmo que seja profissional(...) que o melhor para nós é sairmos da escola e irmos trabalhar.” (Wilson, T3)

“Vais ver como é, agora, com a escolaridade até ao 12.º ano; o que nós vamos passar com os profissionais!” (Conversa entre duas professoras na sala de Directores de Turma, NC 8)

Ideia dos alunos sobre a forma como são vistos por outros elementos da comunidade escolar.

“Pensam que os CEFs são os vagabundos, os que não querem nada da vida, drogados e tudo. E isso é mentira.” (Tiago, T1)

“Não dão valor àquilo que a gente tá a fazer” (Rúben, T1)

“E o CE existe é por causa dos alunos e dos professores. Vai lá um aluno e eles...ah (...) o professor tem razão. Eu acho isso mal.” (Rui, T1)

“Não dão valor àquilo que a gente está a fazer.” (Rúben, T1)

“(...)mas há pessoas fora da escola que pensam que o curso CEF é para burros” (Tiago, T1)

“Quem não nos conhece, acha que somos diferentes.” (André, T3)

“A senhora que me atendeu (na matrícula) perguntou se não tinha capacidade de fazer um 9.ºano normal (...) da maneira que ela tava a dizer pensava que as pessoas só de ter reprovado e a tar neste curso, são burras. Pronto, desculpe lá o termo, mas acho que o que

ela tava a referir-se com aquilo é que nós fossemos burros.” (Wilson, T3)

“Os outros alunos da escola têm medo (por serem mais velhos) mas isso não tem nada a ver.” (Rudi, T3)

Relevância dos códigos na construção da imagem do aluno CEF

Hiper correcção (Wilson, T3 e T5)

Preocupação com as palavras, entoação, projecção de voz (Wilson, T3 e Carlos, T3)

Uso de vocabulário cuidado (João, T5)

Expressões de sentimentos para com os professores

Negativos

“Essa aí... filha da grandessíssima!” (Carlos, T3) Sobre a professora de matemática.

“Ui! A pior da escola!” (Carlos, T4) Sobre a psicóloga

“eu não gosto dele” (Carlos, T3) Sobre o director de turma

Positivos

As professoras sabem lidar melhor connosco do que os stores. (Bruno, T1)

É levarem-nos com calma. A falar... (Bruno, T1)

Por exemplo, em Português, estamos a dar a aula e entramos assim, em alguma brincadeira. (...) mas depois sabemos continuar aquilo e continuamos a dar matéria. Passamos assim a aula e a aula passa a correr.” (Tiago, T1)

“Uma pessoa tá a falar mas não é fazer tudo o que quer, que ela também se tiver de expulsar algum aluno, ela não deixa passar os disparates.” (Rui, T1)

“Agora tá muito mais amiga” (Carlos, T4) sobre a professora de Matemática.

“Olha, tipo a professora também, tão sempre a falar com nós (...) depois gosta de falar com nós (...) e nós pegamos partidas e ela também” (Carlos, T4) Sobre o que gosta nas professoras.

“Se fosse tudo como a professora de Inglês, toda a gente tinha altas notas.” (Carlos, T5)

“E ela gosta muito de nós.” (Carlos, T3)

Reconhecimento do papel do professor/escola

“E, às vezes, se uma instituição precisasse de ligar um alarme ou o quê, em vez de irem lá outras pessoas, para eles pagar (...) a gente ia lá com o stor, o stor ensinava-nos mais ou menos como era as coisas (...)” (Rúben, T2)

“Às vezes eles têm razão.” (Rúben, T2) *Sobre as atitudes dos professores para com os alunos.*

(...) mudar as atitudes deles e nós, pronto...também nos baldamos um bocadinho.” (André, T3)

“Porque a escola não ia comprar computadores novos, de propósito para nós lhe pormos as mãos, não é?” (Wilson, T3)

“Ele é fixe. Só que ... ele não sabe avaliar as pessoas.” (Carlos, T4)

“os stores quando querem são fixes, mas quando não querem...também...fogo!” (Carlos, T4)

Porquê a escolha de um curso CEF

Porque é para os alunos que têm, assim, algumas dificuldades. Para acabar o 9.º ano. (Bruno, T1)

Vim para este curso porque reprovei no 8.º ano. (Wilson, T3)

Porque gostava bastante de computadores. (Joel e Wilson, T3)

Porque era mais fácil de fazer o 9.º ano. (Carlos, T3 e Rudi, T3)

Para fazer o nono ano mais tranquilo. (André, T3)

“Fiz este curso para fazer o 9.º ano” (André, T3)

Posição em relação à escola e ao estudo

O ano passado reprovei porque me estava a marimbar. Nunca tive dificuldades na escola” (Rui, T1)

Até ao 3.º ano queria ser biólogo, mas depois, lá comecei a chumbar os anos. (Bruno, T1)

Eu não gosto da escola; não gosto das aulas. É preciso passar nos exames do 9.º ano...é muito difícil.” (João, T1)

Eu nunca estudei, para ser sincero. (Rui, T1)

Não queremos nada da escola. (Rúben, T1)

“Nunca escrevi na escola nem nada” (Rúben, T2)

Não vou dizer que sou trabalhador nem que sou malandro; sou um aluno mais ou menos. (Bruno, T2)

Não gosto de passar as coisas do quadro. Então se a gente anda a comprar os livros pra que é que vamos passar as coisas do quadro? (Rúben, T2)

Eu quero estudar. (Wilson, T3)

Tirei 2 a português pela minha cabeça, porque não estudei para o teste que por acaso nem sabia quando é que era. (...) a culpa é minha” (Carlos, T4) (*Gosta da professora*)

“Eu no início do ano até tirei boas notas e trabalhava, mas depois os professores começaram a mudar as atitudes deles e nós, pronto... também nos baldamos um bocadinho.” (André, T3)

“Começo a não querer ir p’rás aulas... eu vou faltar à aula...” (Carlos, T4)

“quando tá frio adormecemos, quando tá calor ficamos, assim, hiperactivos, sempre a falar, a falar.” (Carlos, T4)

Posição em relação ao curso de Instalador Reparador de Computadores

Vim porque pensava que era mais prático. Já tou arrependido. (Rúben, T1)

Dizem que é mais fácil mas acaba por ser a mesma coisa. (Rui, T1)

Se eu soubesse tinha ido para o ensino normal. (Rudi, T3)

Não estou satisfeito. É uma perda de tempo, mesmo. (André, T3)

Eu acho que vim enganado. (Carlos, T4)

Não gostei muito do que aprendi neste curso. (João, T5)

Isto aqui é uma seca! (Carlos, NC3)

“acho que tou aqui a perder conhecimentos e ... tempo.” (Rudi, T3)

IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS/PROPOSTAS DE MUDANÇA

PROBLEMAS APONTADOS	SOLUÇÕES PROPOSTAS
-Horário sobrecarregado/aulas sem interesse.	-Pausas para a prática de desporto; -Pausas para debates.
-Inutilidade do trabalho realizado nas aulas práticas.	-Criação de um balcão de atendimento para reparação de computadores; -Reparação e instalação de computadores em instituições sociais.
-Desrespeito por parte dos professores.	-A solução cabe aos professores.
-Desvalorização da condição de aluno de um CEF na escola	-Realização de uma exposição no final do ano lectivo. (Concretizada)

Quadro 8 - Problemas apontados e soluções propostas pelos alunos

Horário sobrecarregado/ percepção de tempo

“Por vezes temos só 45 minutos para comer” (Rúben, T1)

“Temos muitas horas de estudo (...) Dantes eu tinha 2 horas de almoço e tardes livres, agora só tenho uma.” (Rúben, T2)

“(...) Passamos assim a aula e a aula passa a correr” (Tiago, T1)

Aulas sem interesse

“(...) uma pessoa ia gostar mais das áreas técnicas, eu não sou dessa opinião. As áreas técnicas são muito mais secantes (Rúben, T1)

“Torna-se secante porque nós tamos sempre a marrar na mesma coisa. Se viessem coisas novas para nós arranjarmos, já não era tão secante.” (Rui, T1)

“Se calhar gostamos menos por causa da quantidade de horas.” (Bruno, sobre a razão pela qual não gostam das disciplinas técnicas, T2)

“A forma como está arrumado o material ajuda a que se atirem as peças, sem cuidado.” (Rúben, T2)

“Isto aqui é uma seca!” (Carlos, NC3)

“eu não gosto dele” (Carlos, T3) - referindo-se à razão porque não gosta da aula e a acha uma seca)

“Se as aulas fosse só 90.. e não fosse tão teórico e a escrever, isso aí sim, era altamente” (Carlos, T4)

Inutilidade do trabalho realizado nas aulas práticas.

“Nós já arranjámos mais de trinta e tal computadores... e para quê?” (Tiago, T1)

“Eu acho que nós andamos a fazer um serviço para a escola. A escola é que tá a sair beneficiada disso.” (Bruno, T1)

“os computadores em que a gente andou a trabalhar até agora, se calhar vão todos para o lixo” (Rúben, T2)

“uns que tão prestes a ir pá sucata...” (André, T3) Sobre o tipo de computadores que arranjam.

“Ainda outro dia abri o PC, olhei para lá e não percebia nada” (Rudi, T3) Sobre o facto de lidarem com computadores mais antigos do que aqueles que têm em casa.

“metem-nos aqueles mais velhos que tão lá em cima na arrecadação, todos podres, cheios de ratos lá dentro e isso...” (Wilson, T3)

“tou com medo de ir para um estágio e meterem-me um computador dos novos e pedirem-me para fazer uma coisa e não conseguir” (Wilson, T3)

Desrespeito por parte dos professores (contributos para *ser menos*)

“ele é estúpido a falar. Porque ele ofende-nos. Nós pelo professor temos de ter respeito (...) e os professores podem nos faltar a nós? (...) Se os alunos têm que ter uma atitude adequada nas aulas, os professores também têm que ter. Não é chamarem-nos animais, camelos e outra coisa que eu não posso dizer(...)” (Tiago, T1)

“os professores dizem que o aluno tem de saber ouvir e calar porque o professor é que manda lá dentro” (Rui, T1)

“Nós temos um professor que é assim. Oferecer porrada! (...) sei como é que tá a minha situação na escola mas se um professor me bater, eu não vou ficar assim. ..Aparece no jornal: pai do aluno agrediu o professor, mas não se vai saber porquê!?” (Tiago, T1)

“Há muitos queridinhos da turma para certos professores”.Rúben, T1)

“O aluno dá um ar que não tá interessado e o stor começa a deixá-lo mais de parte.(...) Há alguns alunos que eles deixam de parte.” (Rúben, T1)

“Há professores que desmoralizam.” (Rúben, T1)

“Tás aí, tendes 1, trabalhas o que fizeres.” (Tiago, referindo-se a uma frase típica que os professores dizem. T1)

“Tratam-nos mal.” (Carlos, T3)

“(…) às vezes até nem respeitamos os professores porque(…) não vamos ser assim tão maltratados, como os professores falam: “Oh, monga...”” (Carlos, T3)

“Eles querem lá saber! (….) Há muitos que (….)vão ao início da aula, dizem:”Olha, faz isto, faz aquilo” (….) e só vêm no fim.” (Wilson, T3)

“Por causa dos professores é que nós perdemos o interesse pelas aulas. A maior parte é.” (Rudi, T3)

“Aqui há uns tempos, a professora de Matemática vinha... “Ah, temos teste” (….) É por isso que levamos sempre nega” (Carlos, T3)

“Há um bocado de discriminação e eles baldam-se e isso. (….) ou metem-nos a arrumar a arrecadação... um passatempo.” (Rudi, T3)

“Eles viram-se assim; “O que é que tás aqui a fazer? Vai-te embora (….) não fazem falta nenhuma.” (Carlos, T3)

“Eu acho que os professores muitas vezes gozam connosco (….) o professor de DRAEI manda-nos bocas.(…)Então, engolimos o que eles dizem e calamos” (Wilson, T5)

“Engolimos o que eles dizem e calamos (….)porque eles têm (….) a faca e o queijo na mão. É como eles dizem.” (Carlos, T5)

“Os outros deficientes estão cá todos” (Director de Turma, sobre os alunos que se mantinham na turma desde o início do ano, após referenciar os que haviam abandonado a escola. NC2)

“Nós gostávamos de aprender mais, mas os professores não confiaram na nossa turma, porque não confiavam em alguns alunos e então a turma começou a perder” (Wilson, T5)

“Olha, podes levar esse... e esse também. Não estão aqui a fazer nada. Aliás, desde o início do ano que não estão aqui a fazer nada.” (professor perante o pedido de voluntários para fazer o mapa da exposição; NC9)

Propostas de mudança

Actividades Desportivas

Eu acho que a gente devia ter Educação Física até ao final do ano. (Rúben, com o acordo de todos. T1)

Correr à volta da escola (Tiago, T1; Rúben, T1)

“Não há melhor forma do que o desporto para aliviar.” (Tiago, T2)

“Podíamos criar um ginásio aqui na escola. Sai barato criar um ginásio. Só precisas de pesos, não precisas de máquinas. (...) Podia ser, à terça-feira tínhamos essa hora de ginásio (...) tínhamos que ter bom comportamento para depois podermos fazer aquela hora.” (Rúben, T2)

Debates

“Por exemplo, ISEI, se tirasse 90 minutos por semana para fazer debates sobre este assunto (referindo-se a discussões nos moldes da sessão em curso) (Tiago, T1)

“Debates. Com o professor. Sobre os conteúdos que estamos a dar. (...) E sobre os comportamentos da turma e isso.” (Rúben, T2)

Balcão de reparação e instalação de computadores /serviços fora da escola

“Era outra motivação porque eles arranjavam PCs mais recentes e ajudavam outras pessoas. Não ganhavam dinheiro.” (Rui, sobre uma reportagem que vira na televisão sobre uma escola em que, em um curso semelhante, os alunos arranjavam computadores de professores, alunos e funcionários. T2)

“Era altamente!” (Tiago, T2); “Motivava muito mais” (Bruno, T2); “Se calhar tavamos mais atentos às aulas.” (João, T2) “Eu acho que a gente até ia começar a trabalhar mais e tudo.” (Rúben, T2).

“E, às vezes, se uma instituição precisasse de ligar um alarme ou o quê, em vez de irem lá outras pessoas, para eles pagar (...) a gente ia lá com o stor, o stor ensinava-nos mais ou menos como era as coisas (...) a gente fazia e podíamos não levar nada.” (Rúben, T2)

“Podíamos quitar os computadores (...) em vez de arranjar só, pintávamos.” (Rúben, T2)

“Acho que a gente ia ganhar mais gosto pelos computadores e tudo.” (Bruno, T2) Sobre a ideia de quitar computadores.

Mudança de atitude por parte dos professores

A atitude dos professores...principalmente. (André, T3)

“Mostrar algum interesse pelo que nós fazemos” (Rudi, T3) (partir dos interesses dos alunos)

“Tentar ensinar como ensinam aos outros...do ensino normal.” (Rudi, T3)

“Muitos professores podiam (...) ao menos optar e dar mais ajuda a eles (aos alunos com dificuldades)” (Wilson, T5)

“Terem mais calma” (Tiago, T5)

“Serem mais atenciosos” (João, T5)

Exposição

“Ver a nossa maneira de trabalhar...e ver a maneira do curso funcionar, ver aquilo que aprendemos o ano todo e ...fazer uma exposição (...) para as turmas de todos os anos ir lá ver como é que funciona os computadores, como é que se faz” (Wilson, T5)

“Componentes” (Carlos, T5)

“e a história dos computadores!” (Wilson, T5)

“Acho que iam dar mais valor” (Bruno, T5)

“Sim, dava! Começávamos agora a trabalhar... temos bastantes computadores para desmontar (...) era fácil de fazer.” (Wilson, T5)

“Isto da exposição, não vale a pena fazer (...) para incentivar alunos a vir para este curso?” (Tiago, T5)

“Não. É para mostrar à escola que não somos aquelas pessoas que..no início chamaram de burros, percebes?” (Wilson, T5)

Aquisição de um nível de consciência mais profundo – conscientização

“Só o professor é que pode mudar” Sobre o que poderiam fazer para melhorar as relações com alguns professores. (Bruno, T2)

É para mostrar à escola que não somos aquelas pessoas que..no início chamaram de burros, percebes?” (Wilson, T5)

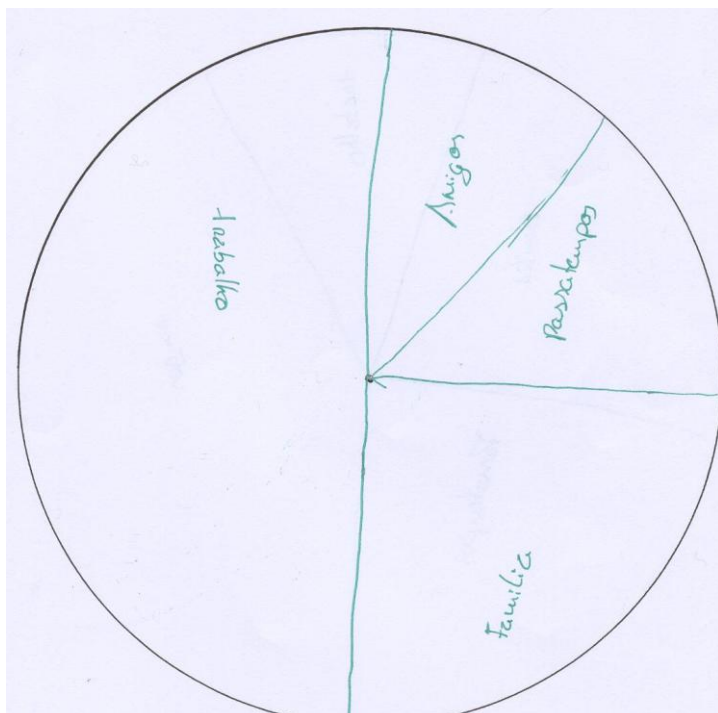
“Não, eles iam dizer “ah, não, primeiro vocês é que têm de mudar a vossa atitude.” (Carlos, T5) Sobre o que poderiam fazer para os professores mudarem a sua atitude.

“Pois, não sei porque é que não nos deixam fazer?!” (? – NC9)

“Pois! Ó stor, no estágio se aparecer um portátil para arranjar, como é que vamos fazer?” (Tiago, NC9)

ANEXO 5

Instrumentos Expressivos: Orçamento do Tempo



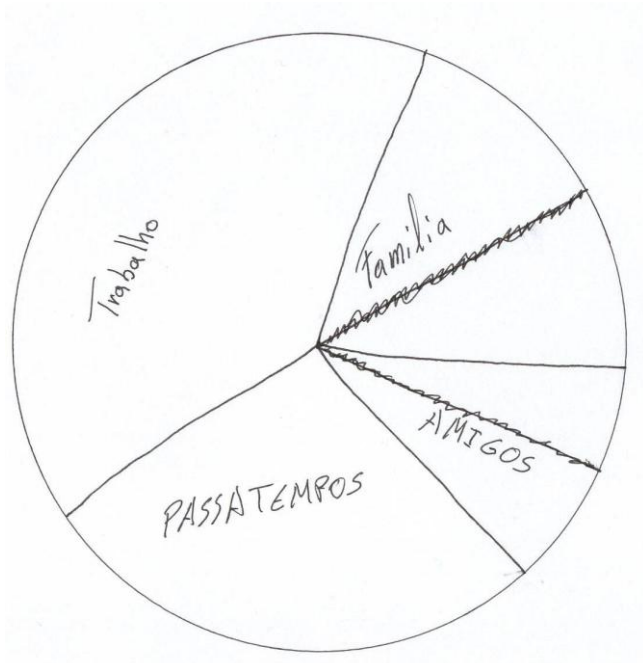
Como é dividido o teu tempo semanal?



E como gostarias que fosse?

Sugeriu retirar Português e Inglês e reduzir a disciplina de ICEI a metade porque são horas que não fazem falta.

João

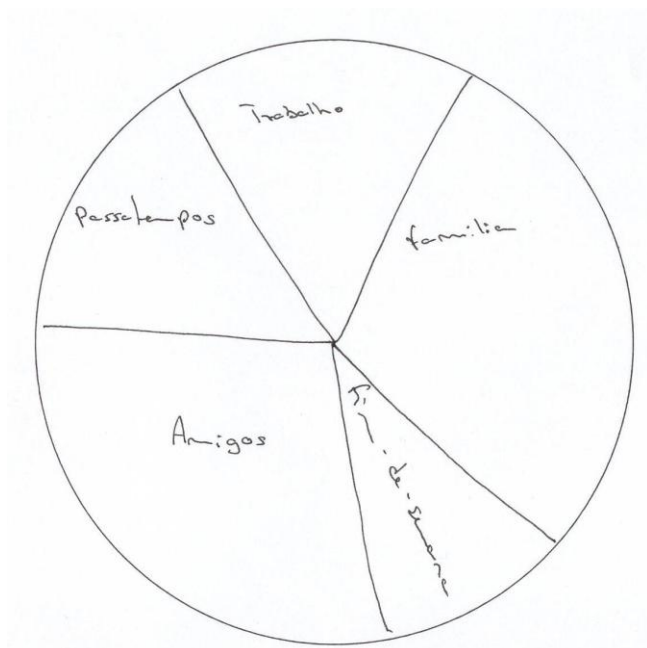


Como é dividido o teu tempo semanal?

E como gostarias que fosse?

– Manteria igual.

Rudi



Como é dividido o teu tempo semanal?

O “Fim de semana” que o André assinalou serviu para mostrar que o estar com os amigos ocorre, em grande parte, nesse período da semana.

E como gostarias que fosse?

– Manteria igual.

André



Como é dividido o teu tempo semanal?

O Wilson incluiu nos “Amigos”, a namorada, embora a considere da família pois a convivência é muito grande e ambos frequentam as casas das famílias.

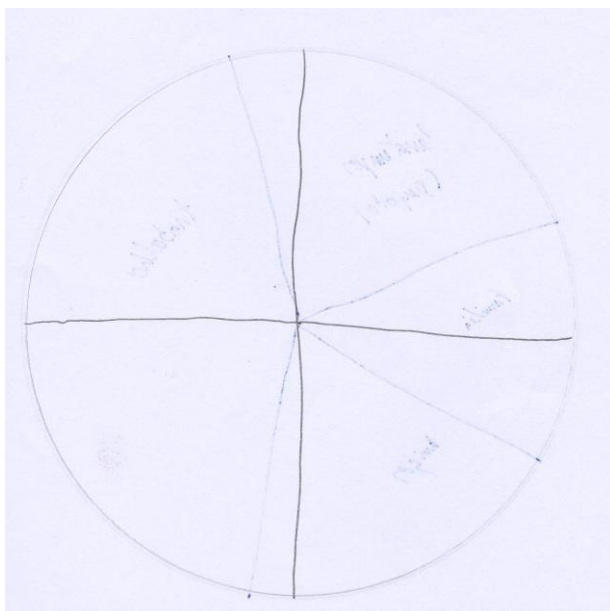
E como gostarias que fosse?

– Manteria igual.

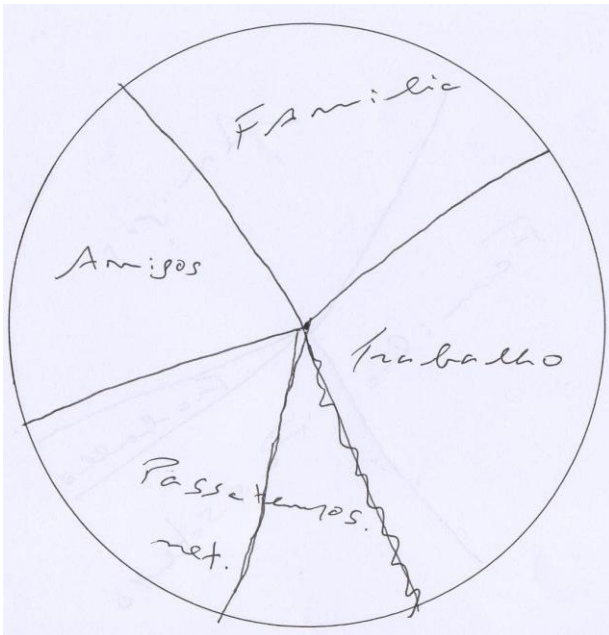
Wilson



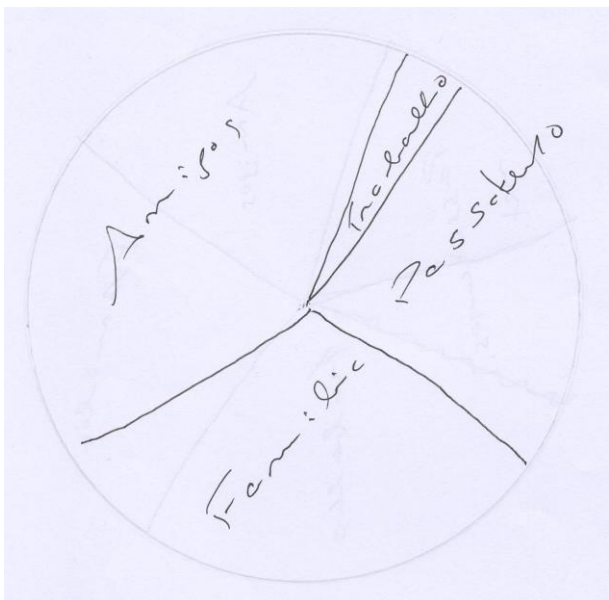
Como é dividido o teu tempo semanal?



E como gostarias que fosse?



Como é dividido o teu tempo semanal?



E como gostarias que fosse?

Tiago



Como é dividido o teu tempo semanal?

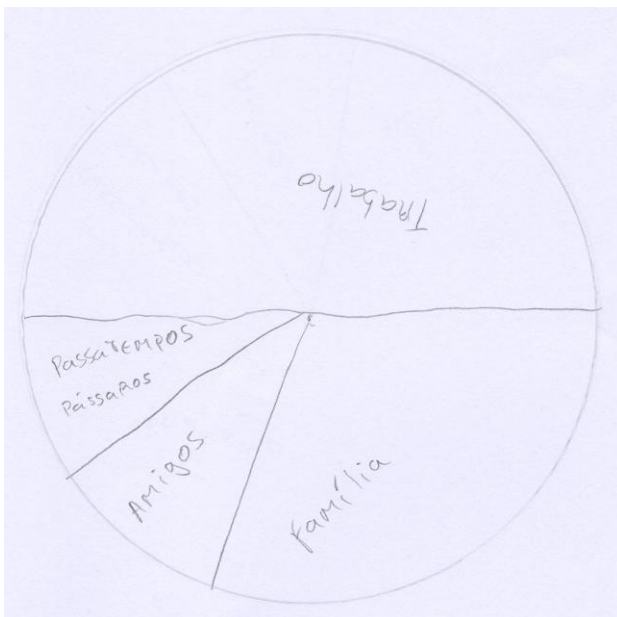


E como gostarias que fosse?

Joel

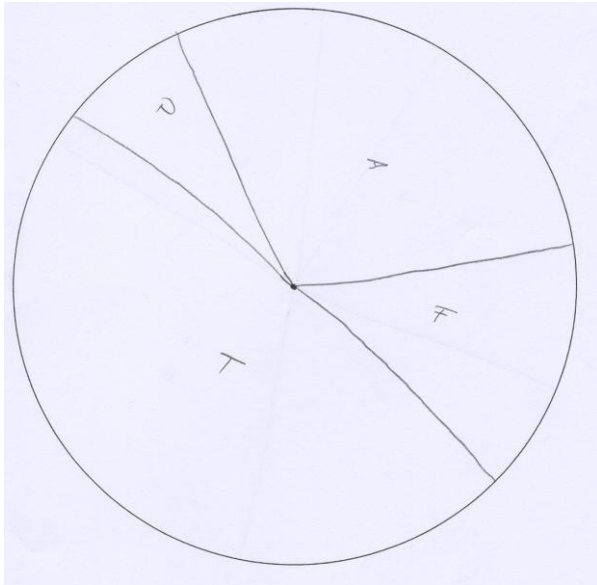


Como é dividido o teu tempo semanal?

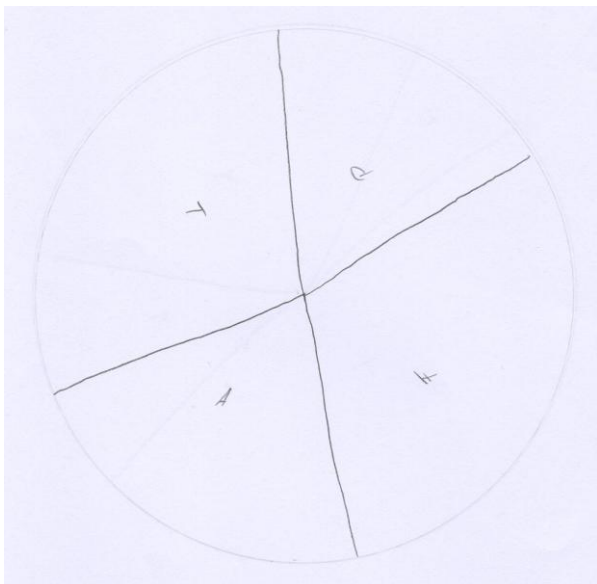


E como gostarias que fosse?

Bruno

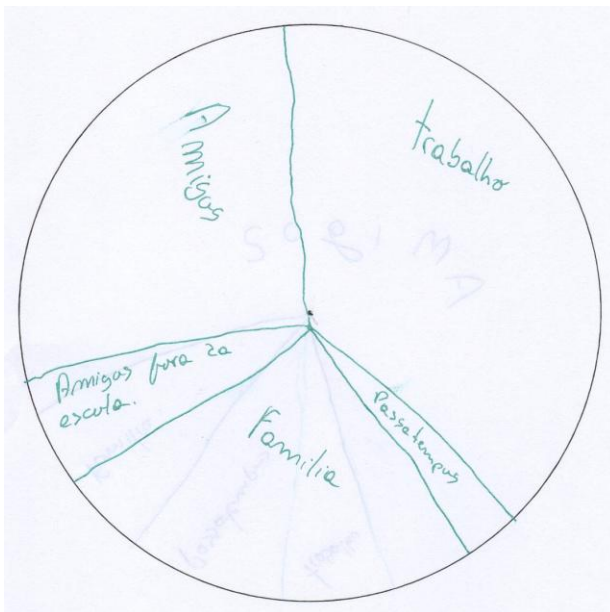


Como é dividido o teu tempo semanal?

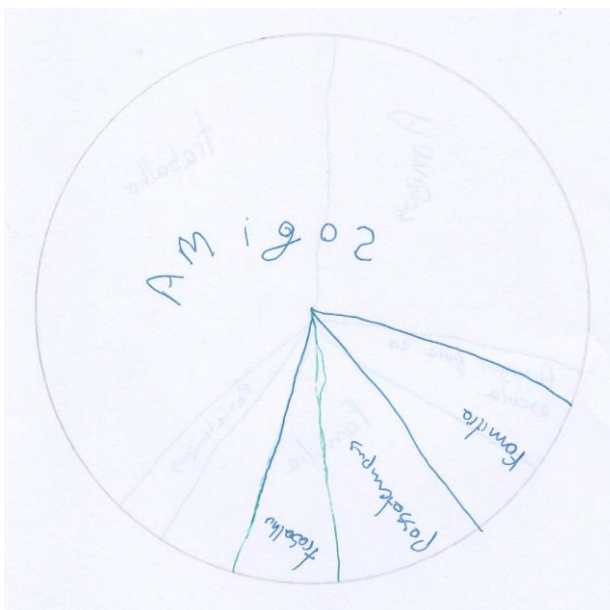


E como gostarias que fosse?

Ruben



Como é dividido o teu tempo semanal?



E como gostarias que fosse?

Carlos

Como é dividido o teu tempo semanal?	Como gostarias que fosse?	Redução
Metade do círculo	1/6 do círculo	Para menos de metade
2/6 do círculo	Igual	Igual
1/6 do círculo	Igual	Igual
1/6 do círculo	Igual	Igual
Metade do círculo	1/4 do círculo	Para metade
2/6 do círculo	Residual	Para muito menos
2/6 do círculo	1/8 do círculo	Para menos de metade
Metade do círculo	Igual	Igual
Metade do círculo	1/4 do círculo	Para metade
2/5 do círculo	Residual	Para muito menos

Quadro 9

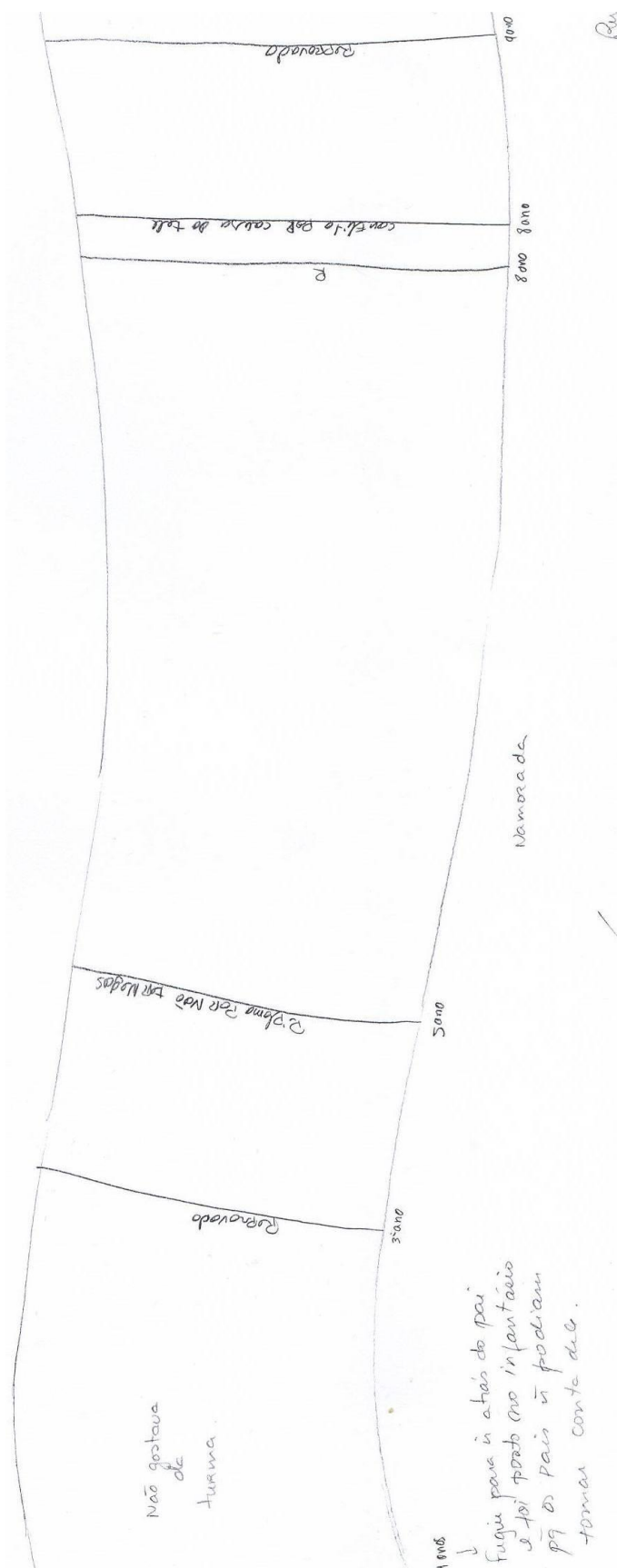
Percepção de tempo em relação ao trabalho escolar – ocupação do círculo

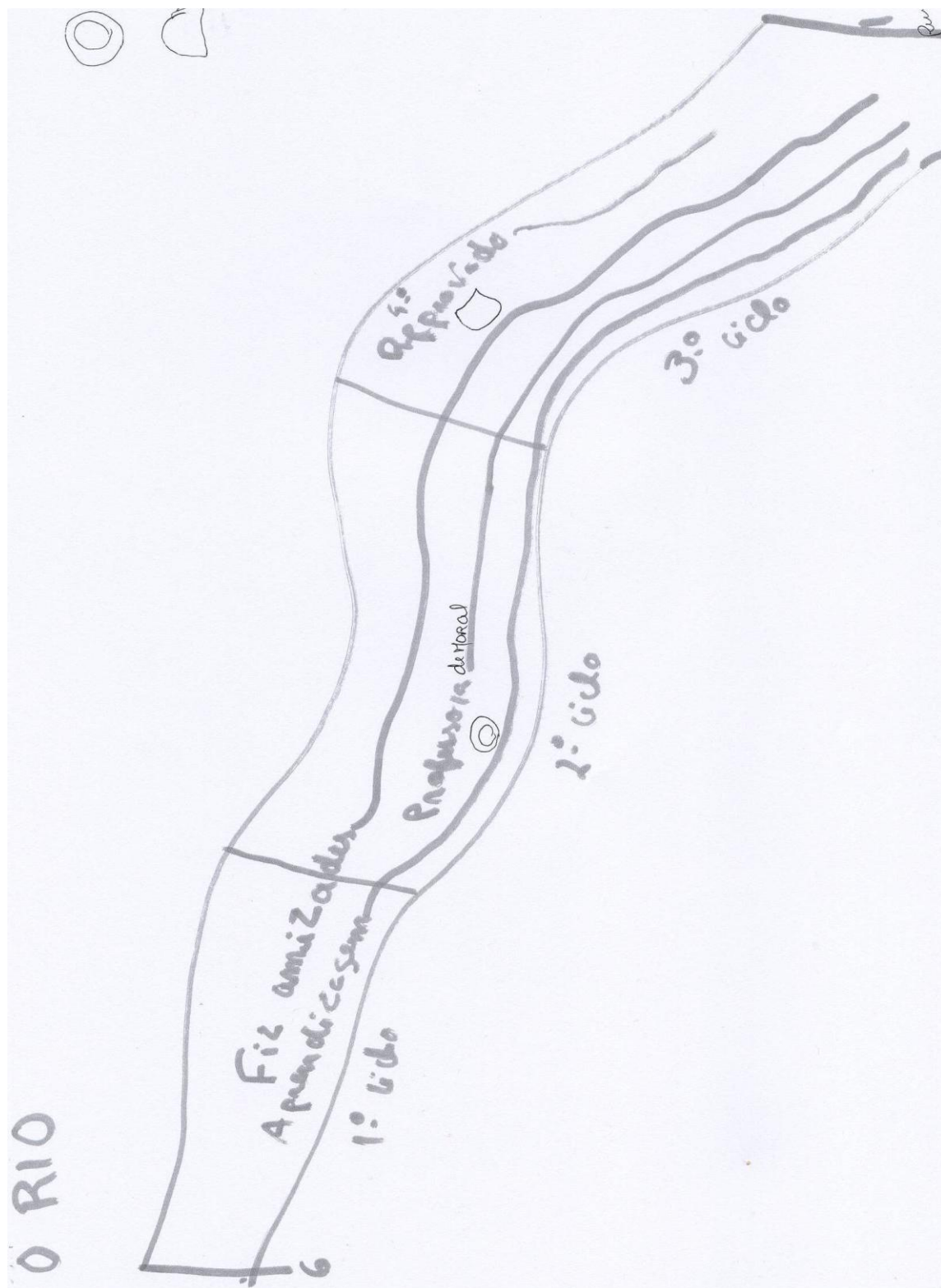
ANEXO 6

Instrumentos Expressivos:

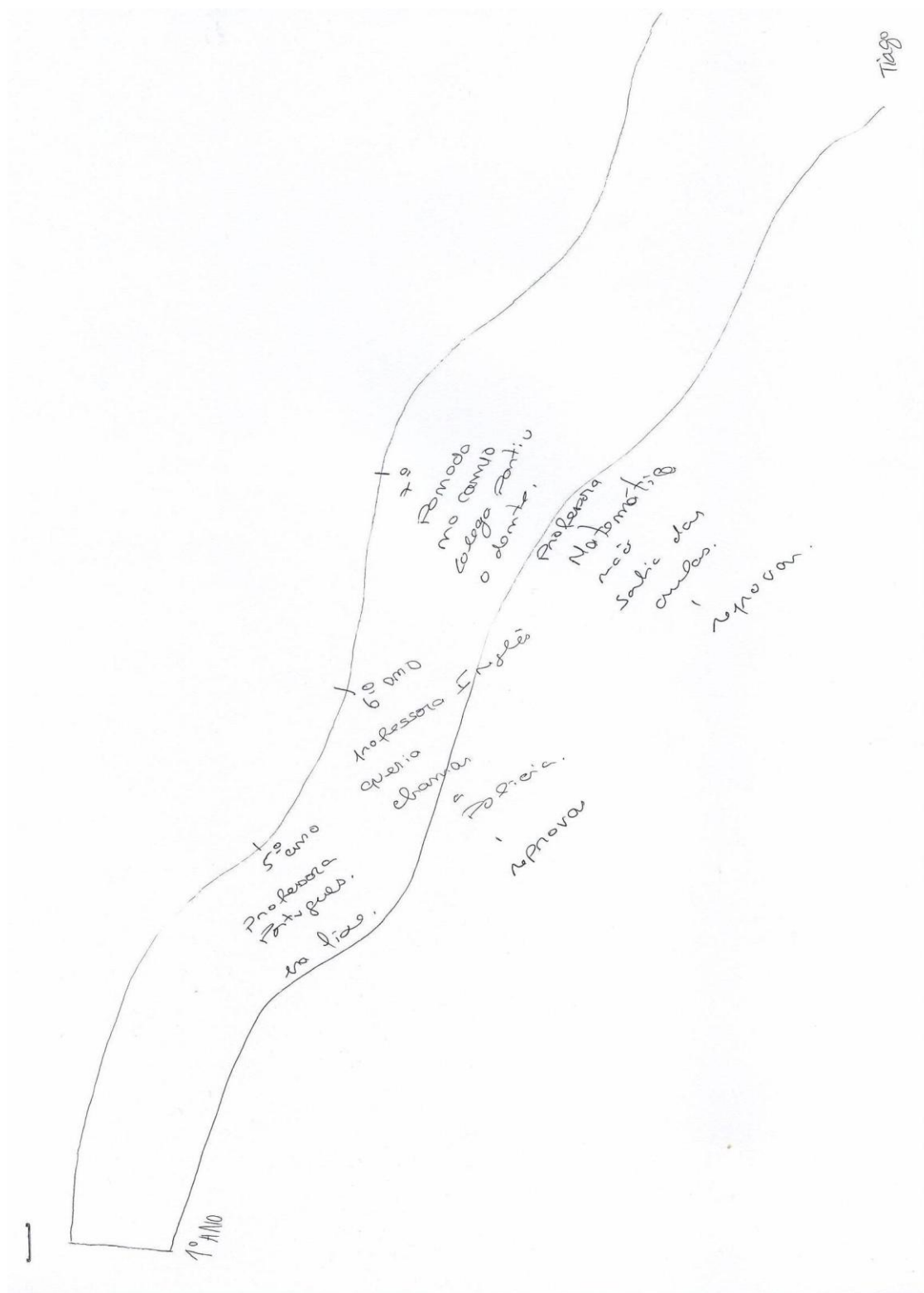
Metáfora do Rio

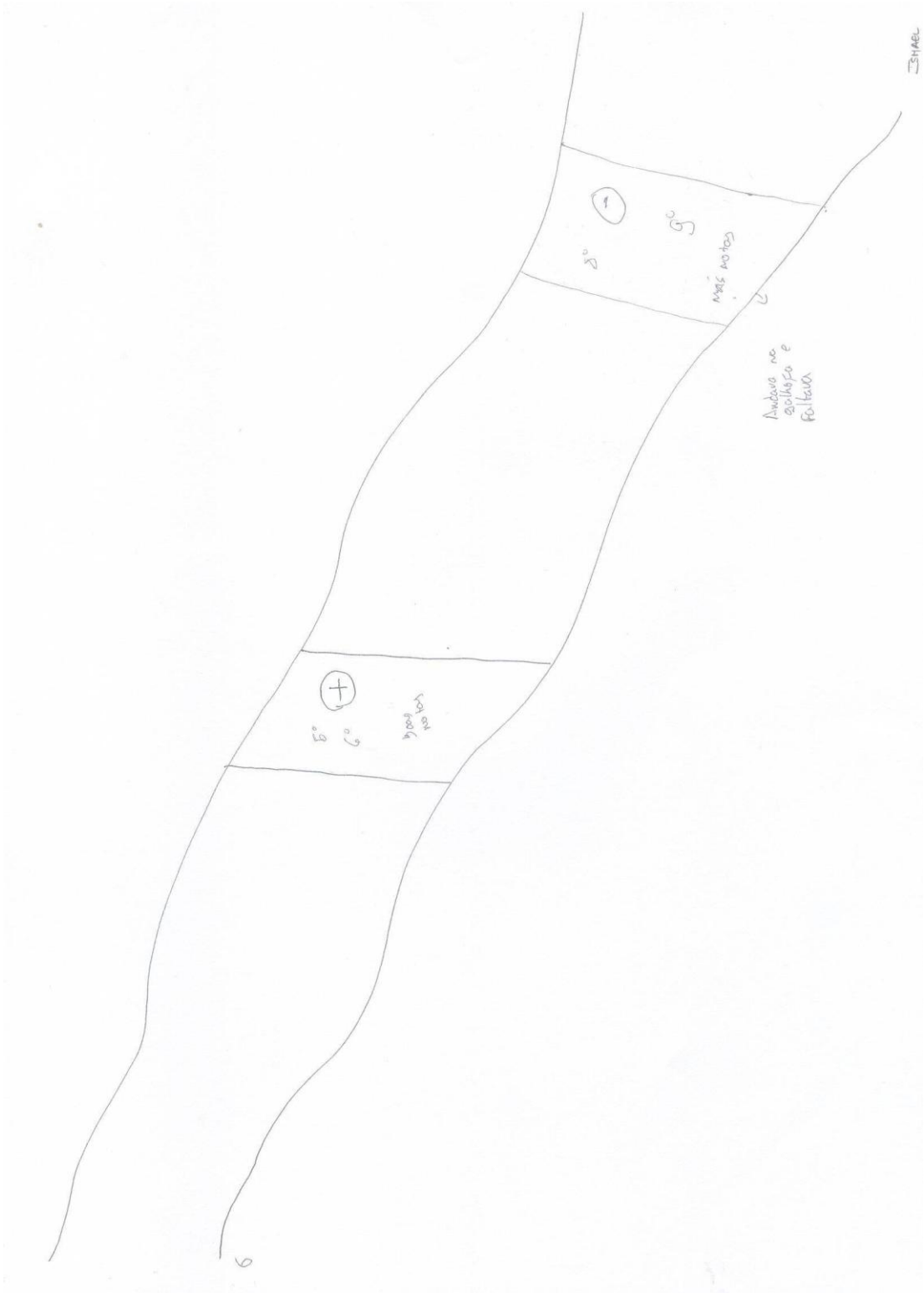
Ruben

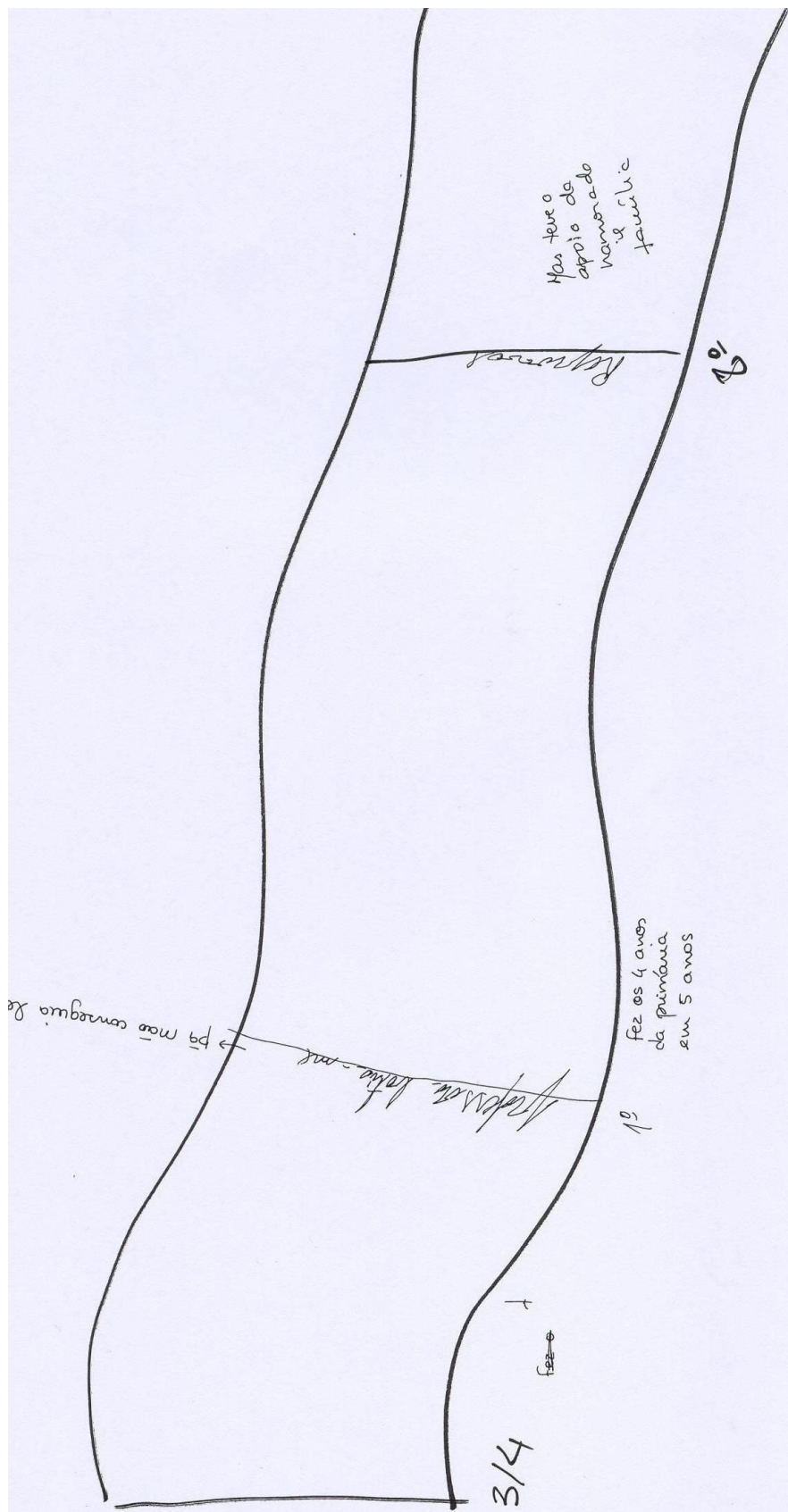


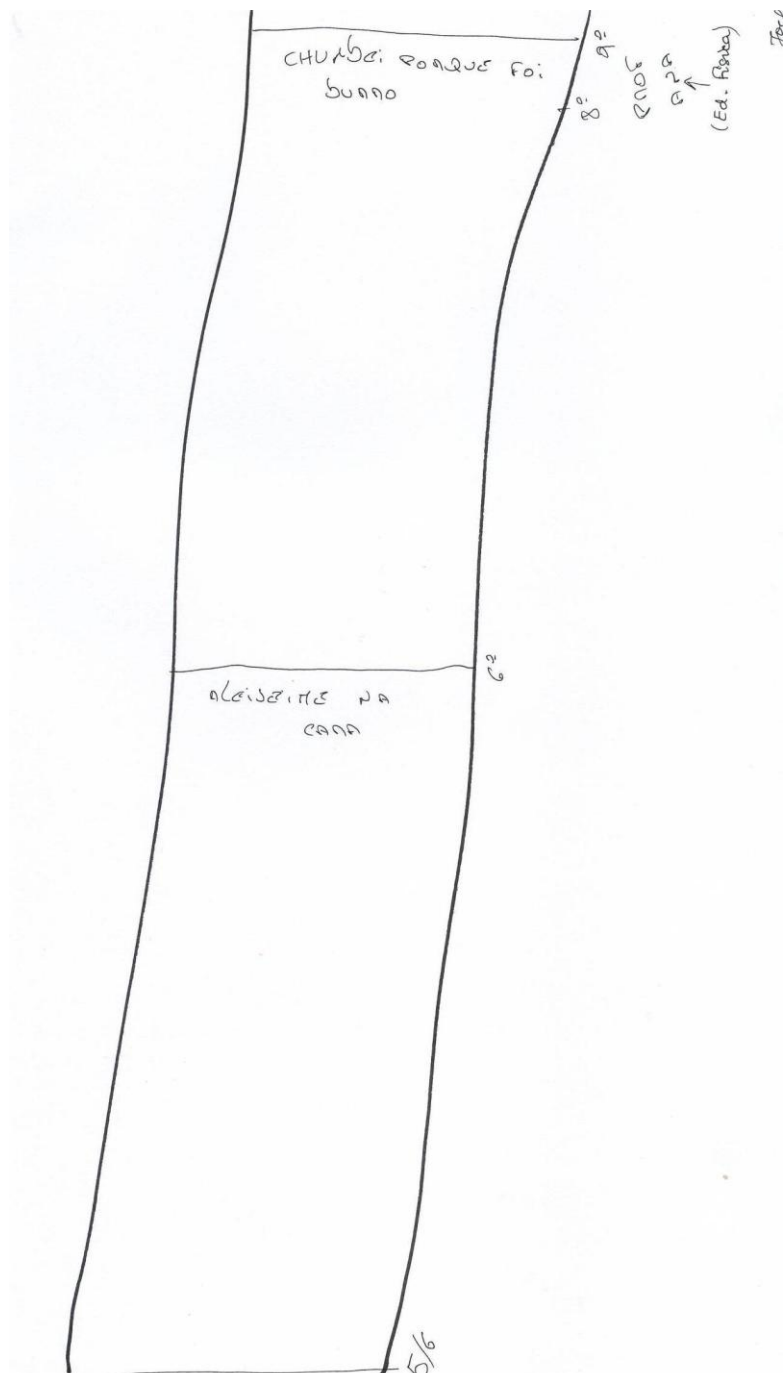


Tiago



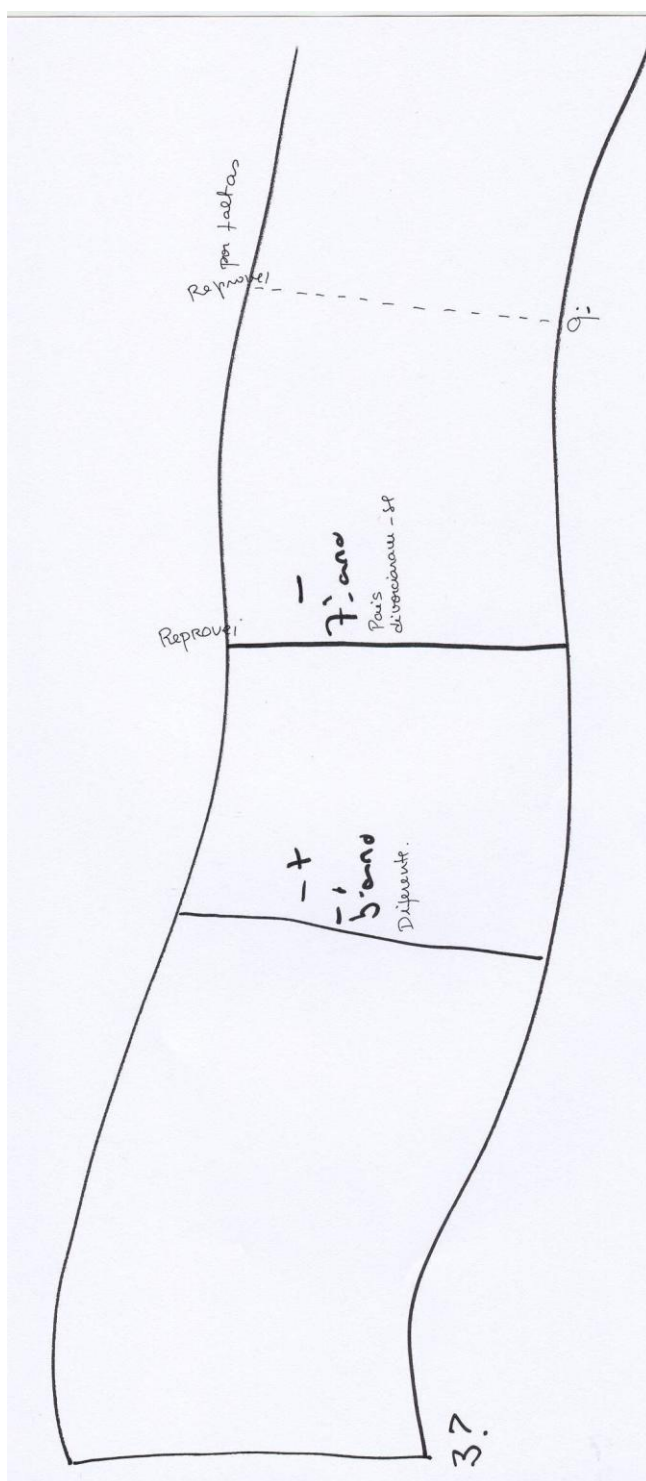




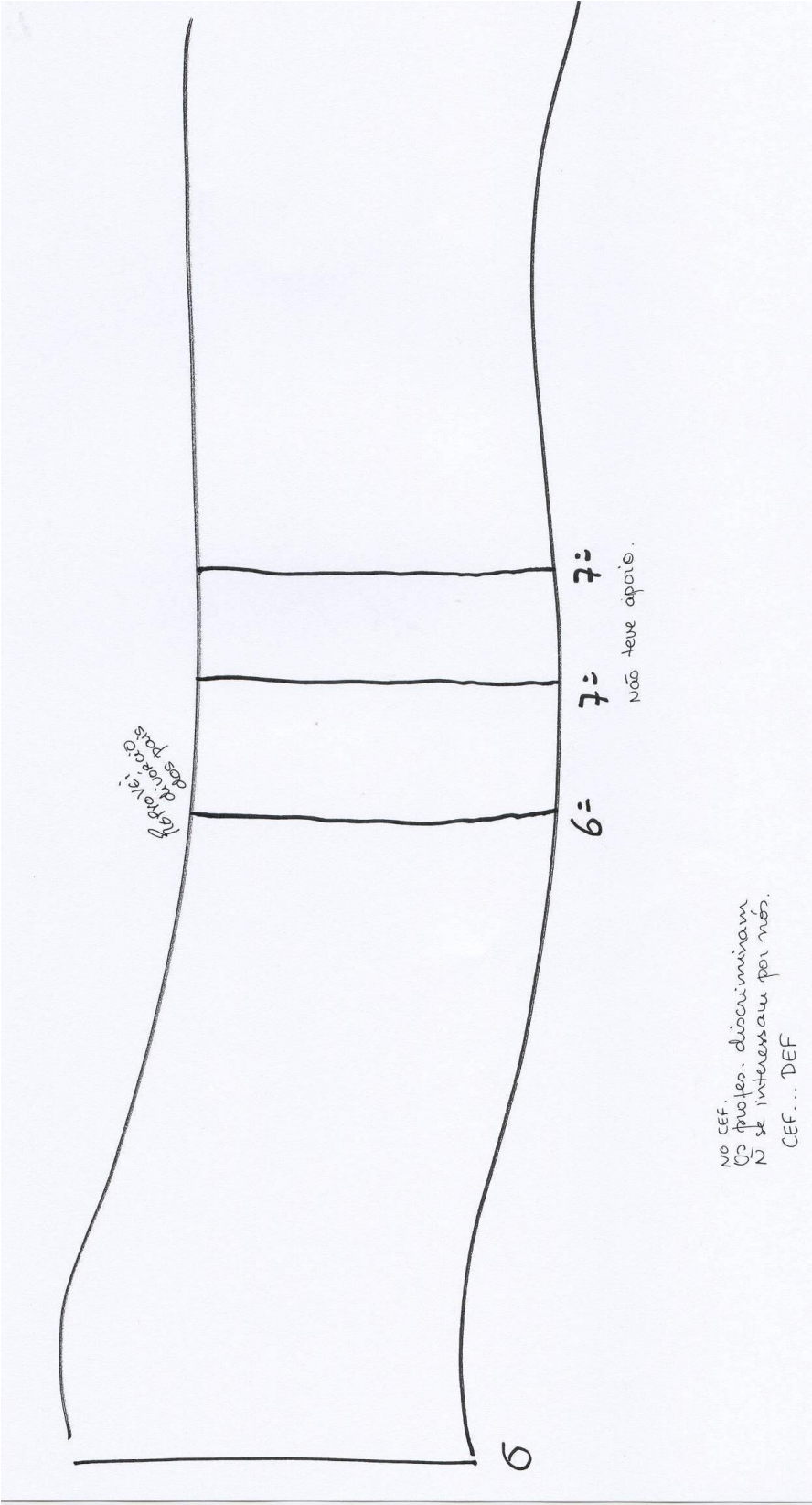


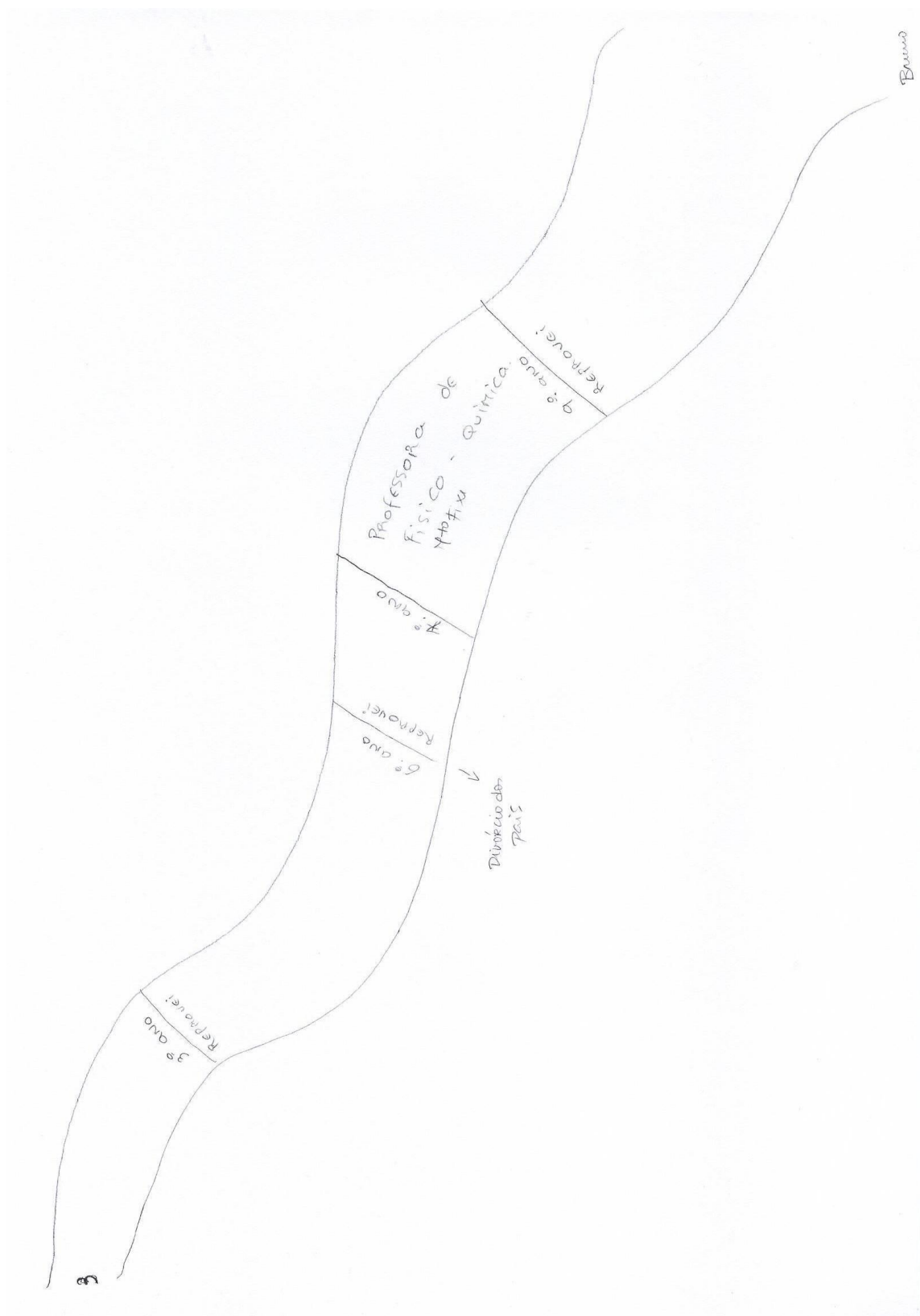
- Nunca gostou de estar sentado muito tempo na aula.
- O ponto negativo de que se lembrou foi ter chumbado porque foi “burro” – foi burro porque não quis saber da escola. “foi sempre assim mas no 9.º ano foi pior.”
- Sugeriu que deveria haver material novo para trabalharem, cadeiras novas para se sentarem e mais horas livres: reduzir o número de horas de ICEI.

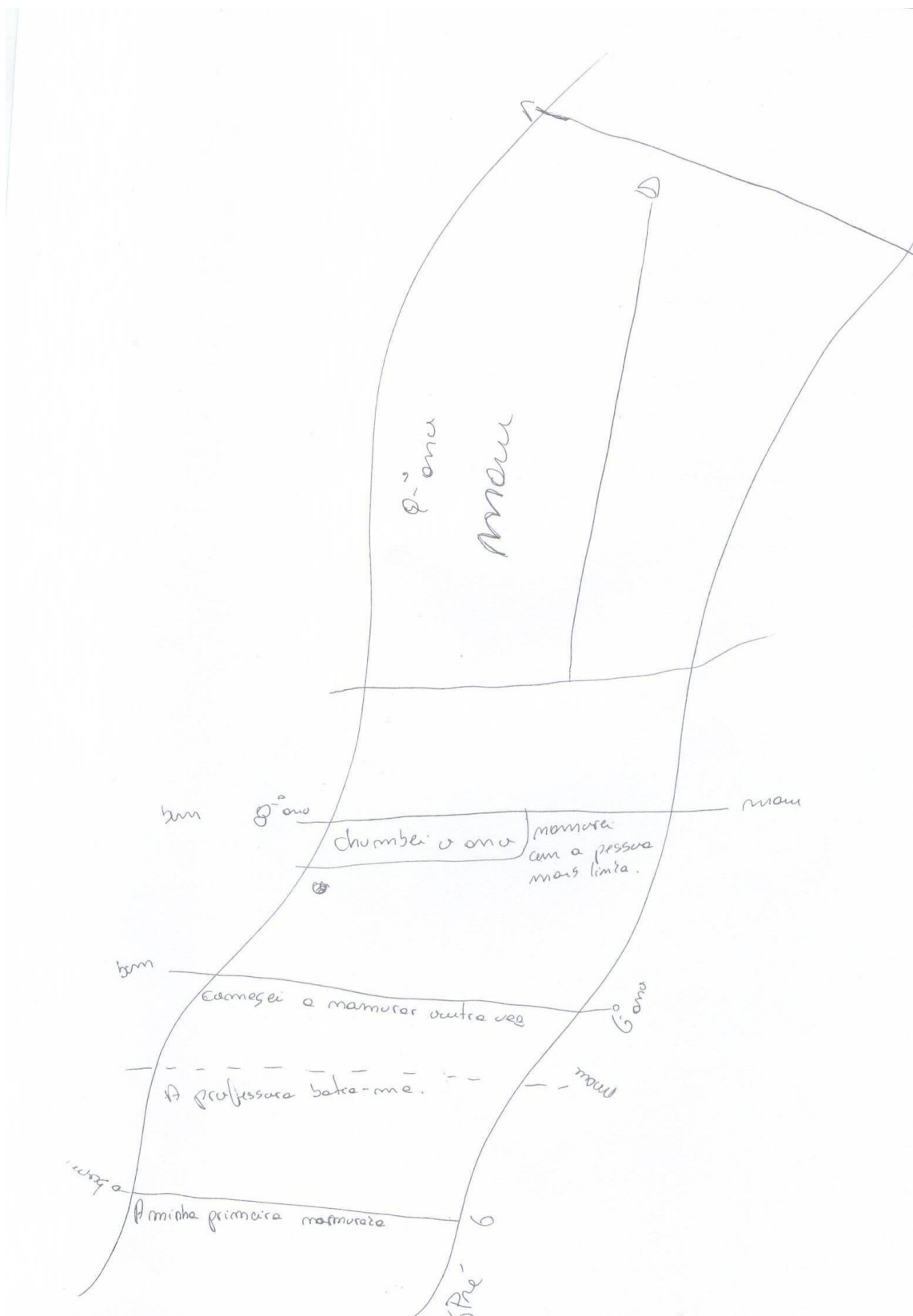
André



O André informou que a sua mãe está em Angola com o pai do Bruno. De facto, o Director de Turma já havia mencionado que os dois foram para Angola, deixando os cônjuges respectivos.







Coisas Boas/Bóias	N.º de referências	Coisas más/Pedras	N.º de referências
Namoro	5	Violência do professor	2
Amizades	1	Reprovação	14
Professor	5	Divórcio dos pais	3
Boas notas	2	Problemas de saúde	1
Oportunidade de aprender	1	Más notas	1
		Professor	2
		Violência com colegas	2

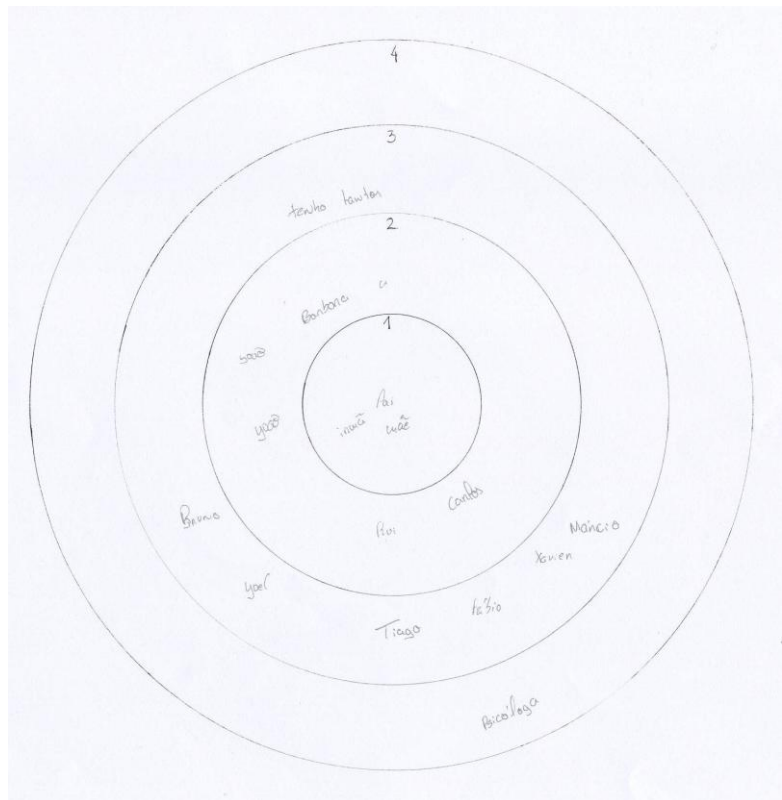
Quadro 10

Aspectos positivos e negativos no percurso escolar – Metáfora do rio

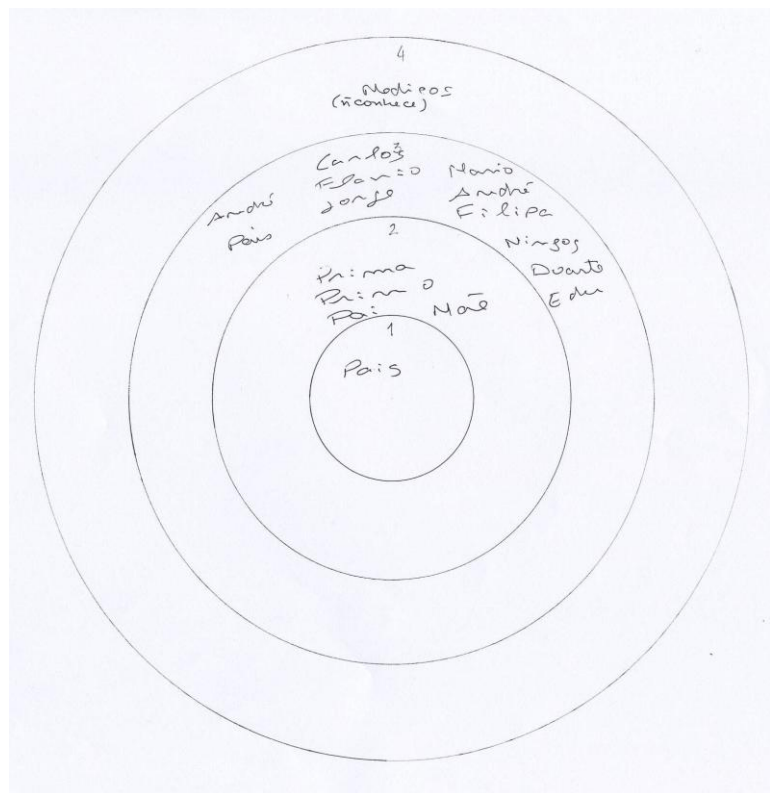
ANEXO 7

Instrumentos Expressivos:

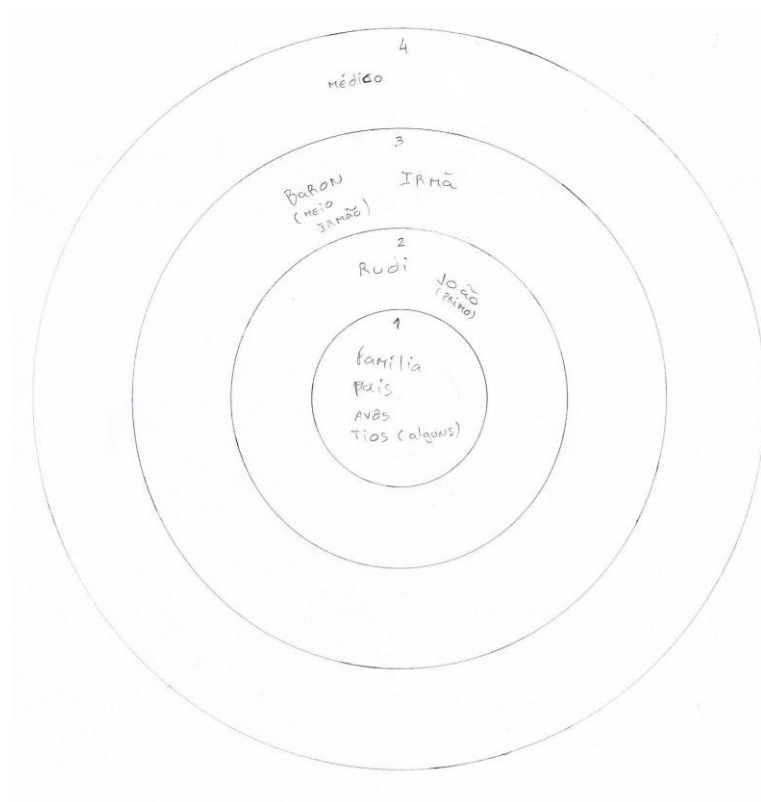
Círculo de Amigos



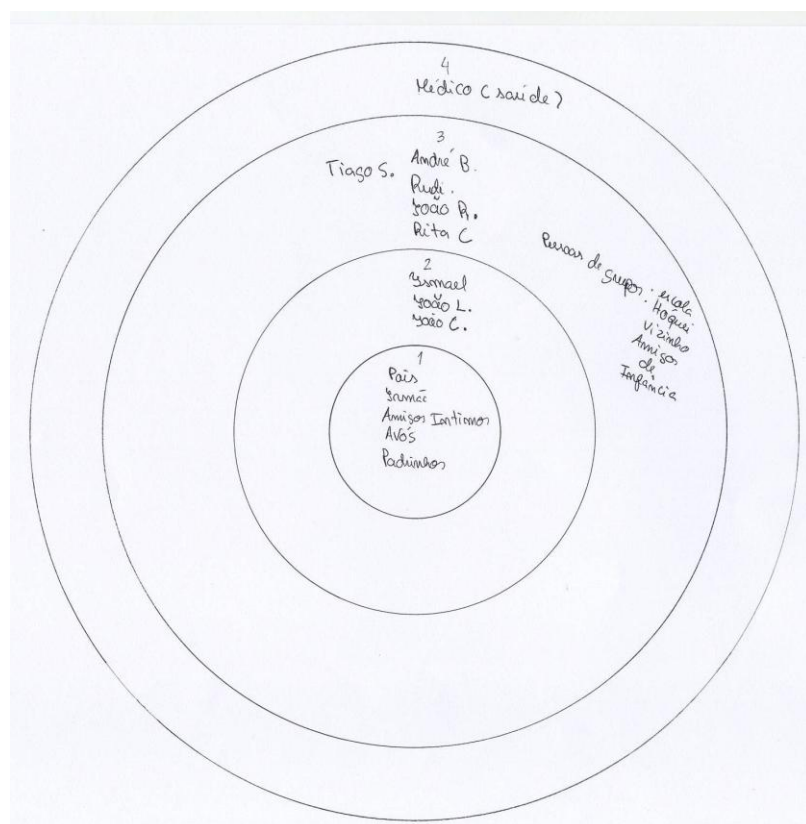
João



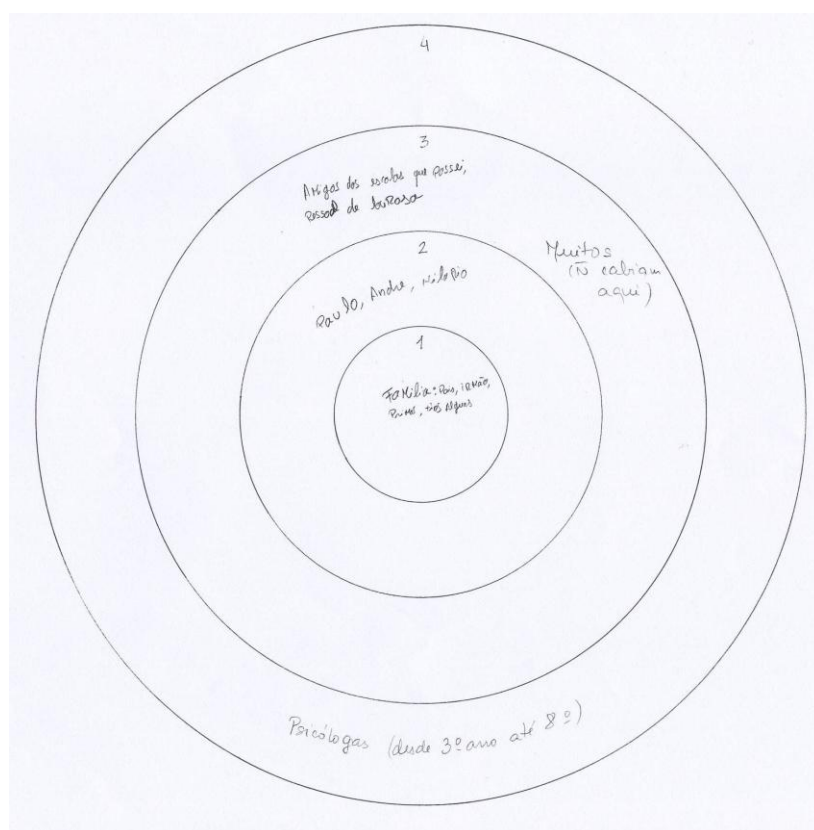
Tiago



Bruno



Rui



Rúben

Referências/número	
País	7
Outros familiares	5
Amigos	0
Professores/elementos da comunidade escolar	0

Quadro 11. Círculo da Intimidade

Referências/número	
Famíliares	3
Colegas de Turma	5
Amigos externos à escola	5
Professores/elementos da comunidade escolar	0

Quadro 12 - Círculo da Amizade

Referências/número	
Famíliares	1
Colegas de Turma	5
Amigos externos à escola	6
Colegas de grupos desportivos	3
Professores/elementos da comunidade escolar	0

Quadro 13 - Círculo da Participação

Referências/número	
Professores/elementos da comunidade escolar	0
Psicólogos	2
Prestadores de serviços de saúde	3
Professores/elementos da comunidade escolar	0

Quadro 14 - Círculo da Troca

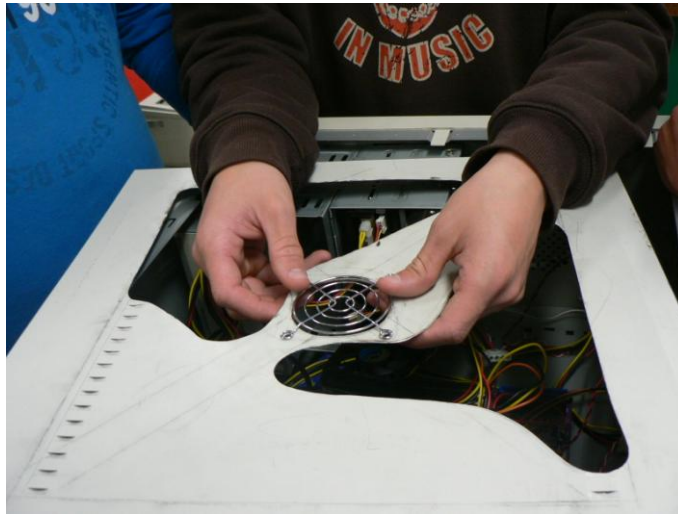
ANEXO 8

Actividades - Registros Fotográficos

EXPOSIÇÃO 9.º G









A VOZ DOS ALUNOS NA UNIVERSIDADE





9 DE DEZEMBRO
2009 14:30H

RECONSTRUÇÃO DO
LUGAR SOCIAL DOS
ALUNOS DOS CEF
A VOZ DOS ALUNOS
NA UNIVERSIDADE

“Quem não nos conhece acha que somos diferentes”

“Pensam que os CEFs são os vagabundos, os que não querem nada da vida. E isso é mentira”

PROJECTO REALIZADO COM A
TURMA DO CURSO DE
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Instalador e Reparador de Computadores
Escola Secundária de Santa Maria da Feira
Ano lectivo 2008/2009
19 de Março a 29 de Maio

DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Projecto realizado no âmbito do Curso
de Mestrado em Ciências da Educação,
Especialização de Educação Social e
Intervenção Comunitária
Mestranda: Cristina Nóbrega

“Nós vamos fazer uma
exposição pra quê?”

“Para mostrar à escola
que não somos aquelas
pessoas que no início do
ano chamaram burros.”

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

OUVIR AS PESSOAS QUE SENTEM O PROBLEMA É ESSENCIAL PARA A PROCURA DA SOLUÇÃO QUE AS LIBERTE E AS PROJECE PARA UM "SER MAIS"

Os alunos dos CEF arrastam consigo percursos escolares de insucesso, consubstanciando um caso de exclusão escolar. Verifica-se que são, na sua maioria, provenientes de classes sociais trabalhadoras onde a predominância de um código restrito acentua a distância das exigências de uma escola assente num código elaborado.

Estes cursos pretendem ser um instrumento de inclusão, contudo, ela parece não se efectuar nas práticas da escola. Nos discursos da comunidade escolar, estes alunos são os destituídos e indisciplinados.

Quisemos ouvir as vozes dos alunos, as suas denúncias, as suas propostas, procurando construir um lugar de reconhecimento social que os coloque como autores da sua história.

A escuta e a participação de quem vive os problemas é essencial para a construção de uma solução contra uma escola que aprisiona o indivíduo ao seu espectro de passado.



A Voz dos Alunos

A professora era muito má. Eu não sabia fazer contas de dividir, então a professora puxava-me o cabelo. Eu segurava no cabelo porque já sabia que ela ia puxar.

A nossa professora de matemática chegou à aula e disse: "Eu com vocês tenho um comportamento diferente porque são do CEF."

E o Conselho Executivo existe é por causa dos alunos e dos professores. Vai lá um aluno e eles... "ah, o professor tem razão". Eu acho isso mal.

E depois a psicóloga começa assim "E tu o que é que fazes a fazer neste curso?" ... E nós: Vim para este curso porque gosto. E ela: "Ah, não parece"

Eles viram-se assim: "Ah, o que é que fazes aqui a fazer? Vai-te embora (...) não fazes falta nenhuma"

Nós pelo professor temos de ter respeito, (...) e os professores podem nos falar a nós?

Arranjamos uns computadores que tão prestes a ir pá sucata...

Ó stor, no estágio se aparecer um portátil para arranjar, como é que vamos fazer?

PROBLEMAS APONTADOS	SOLUÇÕES PROPOSTAS
-Horário sobrecarregado/aulas teóricas sem interesse.	-Pausas para a prática de desporto; -Pausas para debates.
-Inutilidade do trabalho realizado nas aulas práticas.	-Criação de um balcão de atendimento para reparação de computadores;
-Desrespeito por parte dos professores.	-Reparação e instalação de computadores em instituições sociais. -A solução cabe aos professores.
-Desvalorização da condição de aluno de um CEF na escola	-Realização de uma exposição no final do ano lectivo.



OS ALUNOS DA TURMA CEF

André
Joel
Bruno
Rúben
Carlos
Rudi
Filipe
Wilson
Ismael
Tiago

ANEXO 9

Documentos:

Consentimento Informado/ autorizações

CONSENTIMENTO INFORMADO

Sou professora desta escola, mas também sou estudante na Universidade de Aveiro, de um curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Num trabalho de investigação, pretendo dedicar-me aos alunos que seguem os cursos profissionais e perceber o que sentem em relação à escola, quais as suas dificuldades e os seus sonhos.

Tenho a certeza que podes contribuir e, juntos, poderemos fazer algo para melhorar a experiência dos alunos dos Cursos Profissionais, na escola.

Para isso, gostaria de ter a tua colaboração, em conversas descontraídas, num horário que não prejudique as tuas aulas. Para poder tomar nota e reflectir sobre as tuas ideias depois dos encontros, peço-te autorização para gravar as nossas conversas. As gravações não serão mostradas a ninguém.

Se quiseres participar, partilhando as tuas ideias, assina este documento.

Obrigada pela tua colaboração!

CONSENTIMENTO INFORMADO

Sim, quero participar.

Assinatura do aluno_____

Data: ____/____/____

CONSENTIMENTO INFORMADO

Sou professora da Escola Secundária de Santa Maria da Feira, mas também sou estudante na Universidade de Aveiro, de um curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Num trabalho de investigação, pretendo dedicar-me aos alunos que seguem os Cursos Profissionais e perceber o que sentem em relação à escola, quais as suas dificuldades e os seus sonhos. O meu objectivo é poder conhecer a realidade destes alunos para poder melhorar a sua experiência, na escola.

Para isso, proponho ter algumas conversas/entrevistas com o seu educando, num horário que não prejudique as suas aulas.

Se autorizar a participação do seu educando neste meu projecto, por favor, assine este documento.

Agradeço a sua atenção,

(Cristina Nóbrega)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Sim, autorizo a colaboração do meu educando.

Nome do aluno _____

ASSINATURA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Data: ____/____/____

Exmo/a Senhor/a

Encarregado/a de Educação

Do _____

Sou professora na Escola Secundária de Santa Maria da Feira e faço o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro.

Interesso-me pelos problemas dos alunos dos CEF e dos cursos profissionais. No ano passado, tive algumas conversas com a turma do seu educando, tentando perceber quais eram os seus problemas e as suas sugestões para uma melhor experiência na escola.

No projecto em que trabalho, acreditamos que quem conhece melhor os problemas e pode ter as melhores respostas são as pessoas que vivem os problemas, por isso, a participação do seu educando é muito importante.

Gostaria de convidar os alunos que pertenciam à turma do 9.ºG e que participaram neste trabalho, para irem à Universidade de Aveiro falar dos problemas que sentiram na escola e apresentar as suas sugestões.

A sessão será na quarta-feira, dia 9 de Dezembro, pelas 14.30h, na Universidade. O encontro será na Escola Secundária de Santa Maria da Feira pelas 13.30h e o transporte será feito no meu carro particular.

Prevê-se a chegada por volta das 18.45h.

Obrigada pela sua atenção,

(Cristina Nóbrega)

Autorizo a ida do meu educando _____,
à Universidade de Aveiro, no dia 9 de Dezembro de 2009.

O/A Encarregado/a de Educação: _____

Data: _____